KONZEPTIONEN EINER ENGLANDKUNDE FÜR HÖHERE SCHULEN IM WANDEL DEUTSCHER ERZIEHUNGSZIELE (1886 - 1945)

INAUGURAL–DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultät
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von

Volker Raddatz

Saarbrücken

1974

KONZEPTIONEN EINER ENGLANDKUNDE FÜR HÖHERE SCHULEN IM WANDEL DEUTSCHER ERZIEHUNGSZIELE (1886 - 1945)

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultät
der Universität des Saarlandes

von
Volker Raddatz

Saarbrücken, im Januar 1974

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der letzten Prüfung: 27. Juni 1974

Dekan: Professor Dr. F. Hiller

Berichterstatter: Professor Dr. Th. Finkenstaedt
Professor Dr. I. Leis-Schindler

INHALT

Einleitung 1

ERSTER TEIL
GRUNDSÄTZLICHES: DIE DISKUSSION UM EINE ENGLANDKUNDE IM SPANNUNGSFELD VON SCHULE, UNIVERSITÄT UND GESELLSCHAFT

Abschnitt I 1886-1914

1. Die Ziele der höheren Schule 8

2. Der Englischunterricht

2.1. Grundsätzliche Ziele 11
2.2. Beginn einer englandkundlichen Diskussion

2.2.1. Die Realienkunde 15
2.2.2. Die Kriterien der Lektüreauswahl 19
2.2.3. Die Auffassung von Sprache ... 22
2.2.4. Der direkte Kontakt mit dem Ausland: Schülerbriefwechsel 24

Abschnitt II Der Erste Weltkrieg 27

Abschnitt III 1919-1933

1. Die Ziele der höheren Schule 32

2. Der Englischunterricht im Schatten kulturkundlicher Zielsetzung

2.1. Übersicht 36
2.2. Die geisteswissenschaftliche Begründung der Kulturkunde 43
2.3. Die Kritik an der Kulturkunde 46
2.4. Die Kriterien der Lektüreauswahl ... 49
2.5. Die Auffassung von Sprache 54

Abschnitt IV 1933-1939

1. Die Ziele der höheren Schule 59

2. Der Englischunterricht unter rassischem und nationalpolitischem Vorzeichen

2.1. Volkstumskunde statt Kulturkunde ... 62
2.2. Die Kriterien der Lektüreauswahl ... 7o

2.3. Die Auffassung von Sprache 75

Abschnitt V Der Zweite Weltkrieg 78

Exkurs Das Verhältnis von Schule und Universität besonders im Hinblick auf den englandkundlichen Aspekt der Lehrerbildung 81

ZWEITER TEIL
EXEMPLARISCHES: ENGLAND AUS DER SICHT DER DEUTSCHEN HÖHEREN SCHULE

Abschnitt I 1886-1914

1. Die deutsch-englischen Beziehungen 92

2. Der politische Bereich

2.1. Das englische Weltreich 93
2.2. Parlamentarismus und Demokratie 95

3. Das Erziehungswesen:
Public School und Gentleman 97

4. Der englische Nationalcharakter

4.1. Allgemeines.
Geographische und rassische
Grundlagen 1oo
4.2. Zähigkeit und Willensstärke 1o1
4.3. "Reserve" und Selbstbeherrschung ... 1o2
4.4. Die Betonung des Praktischen und
Nützlichen 1o3
4.5. Individualismus und Freiheitsliebe .. 1o5
4.6. Das auserwählte Volk 1o7
4.7. Der englische cant 1o9

Abschnitt II Der Erste Weltkrieg 112

Abschnitt III 1919-1933

1. Die deutsch-englischen Beziehungen 123

2. Der politische Bereich

2.1. Das englische Weltreich 125
2.2. Parlamentarismus und Demokratie 129

3. Das Erziehungswesen:
Public School und Gentleman 134

4. Der englische Nationalcharakter

4.1. Allgemeines.
Geographische und rassische
Grundlagen 139

4.2. Zähigkeit und Willensstärke 142
4.3. "Reserve" und Selbstbeherrschung 145
4.4. Die Betonung des Praktischen und Nützlichen 146
4.5. Individualismus und Freiheitsliebe ... 151
4.6. Das auserwählte Volk 154
4.7. Der englische cant 157

Abschnitt IV 1933-1939

1. Die deutsch-englischen Beziehungen 161

2. Der politische Bereich

2.1. Das englische Weltreich 164
2.2. Parlamentarismus und Demokratie 167

3. Das Erziehungswesen: Public School und Gentleman 169

4. Der englische Nationalcharakter

4.1. Allgemeines. Geographische und rassische Grundlagen 176
4.2. Zähigkeit und Willensstärke 178
4.3. "Reserve" und Selbstbeherrschung 181
4.4. Die Betonung des Praktischen und Nützlichem 182
4.5. Individualismus und Freiheitsliebe ... 185
4.6. Das auserwählte Volk 187
4.7. Der englische cant 192

Abschnitt V Der Zweite Weltkrieg 194

ANHANG

Biographische Notizen zu den einflußreichsten Universitäts- und Schullehrern 2o7

VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN 2o9
ANMERKUNGEN 21o
LITERATURVERZEICHNIS 262

Einleitung

Gegenstand der Untersuchung ist der Englischunterricht an der deutschen höheren Schule, der über einen Zeitraum von ca. 6o Jahren unter seinem englandkundlichen Aspekt betrachtet werden soll. Die Größenordnung einer solchen Arbeit legt eine Beschränkung auf den Bereich des Konzeptionellen nahe; eine Berücksichtigung der Unterrichtspraxis, etwa in Form einer Schulbuchanalyse oder einer Auswertung von Protokollen über Lehrgänge und Lehrproben, bleibt daher einer gesonderten Aufgabenstellung vorbehalten.

Das Thema sieht England und die deutsche höhere Schule in einem bestimmten Verhältnis zueinander. England ist das Fakten- und Ideenpotential, welches zwangsläufig das stoffliche Reservoir einer jeden Englandkunde darstellt. Der deutsche Blickwinkel aktualisiert dieses Potential in einem Auswahlverfahren; d.h., es werden jeweils nur Teile des Ganzen freigelegt und für den Unterricht in ganz bestimmter Weise relevant. Auswahlverfahren und unterrichtliche Darbietung unterliegen veränderlichen Kriterien. Die Frage nach der Herkunft solcher Kriterien führt zur Einsicht in Abhängigkeiten des Unterrichts von Erziehungszielen. Solche Abhängigkeiten bestehen auf verschiedenen Ebenen und äußern sich in unterschiedlichen Dimensionen. So gründet sich der einzelne Unterrichtsschritt auf das Ziel der Unterrichtseinheit, dieses auf das Reihenziel, dieses seinerseits auf das Projektziel. Das Projektziel schließlich ist Exponent der Zielsetzung des Englischunterrichts, welches wiederum auf das Erziehungsziel der Schule im allgemeinen sowie auf behördlich festgelegte Lehrpläne im besonderen zurückgeführt werden kann. Spätestens an dieser Stelle offenbart sich die Abhängigkeit eines jeden Fachunterrichts von gesellschaftlichen Erziehungsnormen. Diese können,

entsprechend der mehr oder weniger starken Kontrolle des Erziehungswesens durch den Staat, einer mehr oder weniger ausgeprägten politischen und weltanschaulichen Einflußnahme unterliegen. Jedenfalls ist die Vorstellung von einem ideologiefreien Erziehungsraum ebenso wirklichkeitsfremd wie die gegenteilige Position, die den Ablauf eines pädagogischen Prozesses ausschließlich unter dem Gesichtspunkt seiner gesellschaftspolitischen Relevanz betrachtet. Über Art und Ausmaß des Zusammenspiels bzw. des Konkurrenzverhaltens von fachimmanenten Gesetzmäßigkeiten und außerfachlichen Kräften entscheidet letztlich also auch die politische Konstellation des Augenblicks und die darin zum Ausdruck kommende außen- und innenpolitische Interessenlage eines Staates.
Im Sinne solcher Vorüberlegungen ist es das Ziel dieser Arbeit, eine Darstellung der sich wandelnden Konzeptionen einer Englandkunde im Englischunterricht vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erziehungsziele zu geben. Dabei bemüht sich Teil I um eine differenzierte Herleitung der jeweils gültigen Erziehungsziele, indem er sowohl die kurzlebigen Einflüsse des Zeitgeschehens auf das schulische Englandbild berücksichtigt, als auch die langfristigen, weniger spektakulären Auswirkungen geistesgeschichtlicher Strömungen verfolgt, wie etwa den Übergang vom Wissensdrang des Positivismus zu den kultur- und wesenskundlichen Ambitionen der geisteswissenschaftlichen Psychologie.
Im Hinblick auf den Englischunterricht wird es notwendig sein, die zahlreichen Reflexionen über Literatur und Sprache im Auge zu behalten, zumal aus beiden Richtungen jahrzehntelang der Anspruch auf einen hohen englandkundlichen Aussagewert vertreten wurde.
Schließlich ist das problematische Verhältnis von Universität und Schule anzusprechen, das besonders im Bereich der Lehrerbildung noch bis in unsere Tage unter einem antiquierten Selbstverständnis beider Bildungs-

institutionen und einer daraus resultierenden unproduktiven Interessendivergenz leidet.
Teil II versteht sich als exemplarische Ausführung der grundsätzlichen Überlegungen von Teil I. Hier werden anhand einer Reihe häufig wiederkehrender, also repräsentativer Unterrichtsgegenstände (etwa der Gentleman-Thematik) die konkreten Auswirkungen der theoretischen Diskussion um eine Englandkunde aufgezeigt und die zuweilen äußerst markanten Akzentverlagerungen in der Darbietung und Beurteilung ein und desselben englandkundlichen Phänomens zu verschiedenen Zeiten verdeutlicht. Das Ziel, an einem solchen ausgewählten Katalog von Themen die perspektivischen Schwankungen der deutschen Schule gegenüber England zu illustrieren, rechtfertigt hoffentlich den Umstand, daß nicht alle jemals auf der Schule behandelten Aspekte der Englandkunde berücksichtigt werden konnten.
Im übrigen sei darauf hingewiesen, daß es sich stets um England im eigentlichen Sinne des Wortes handelt, also den Teil der Britischen Inseln, der sich gegen Schottland, Wales und Nordirland abgrenzen läßt. Diese bewußte Beschränkung der Englandkunde ist von zahlreichen Neuphilologen besonders deshalb so nachdrücklich vertreten worden, weil die Bezeichnung "England" im umgangssprachlichen Gebrauch nicht selten für das gesamte Großbritannien verwendet wurde und immer noch wird, tatsächlich jedoch mit den Schotten, Walisern und Nordiren Völker miteinbezieht, die sich in vielen Punkten erheblich von den Engländern unterscheiden und daher für eine Englandkunde nicht berücksichtigt werden sollten.[1]

Zur Frage der Terminologie ist ferner zu bemerken, daß die Verwendung von Begriffen zur Bezeichnung englandkundlicher Schularbeit nie konstant gewesen ist und sich nur annähernd historisch festlegen läßt. Mit diesem Vorbehalt umfaßt die "englische Realienkunde" den Zeitraum bis zum Ersten Weltkrieg, die "englische Kulturkunde"

die Nachkriegszeit bis 1933, die "englische Volkstumskunde" die nationalsozialistische Epoche. Die Begriffe "Englandkunde" und "englische Landeskunde" lassen sich dagegen weder chronologisch noch inhaltlich einordnen. Sie deuten nur unverbindlich auf einen Bereich des Englischunterrichts, ohne - wie es die drei vorgenannten tun - bestimmte Vorentscheidungen in Zielsetzung und Methode zu implizieren. Die Untersuchung wird sich an verschiedenen Stellen mit terminologischen Fragen zu befassen haben.

Der zeitliche Hintergrund gibt der Arbeit ihre Gliederung. Es handelt sich um fünf Abschnitte, mit denen jeweils gewisse Erziehungsziele korrespondieren. Die beiden Weltkriege besitzen in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung, da das Ausmaß des Irrationalen, das jeder kriegerischen Periode anhaftet, verheerende Wirkungen auf die Englandkunde an Schule und Universität hatte. Das Jahr 1886 wurde als Ausgangspunkt gewählt, weil hier die Neuphilologen institutionell zum ersten Male als selbständige Gruppierung auf sich aufmerksam machten, indem sie - hervorgegangen aus der neuphilologischen Sektion des Deutschen Philologentages - in Hannover ihren ersten Neuphilologentag abhielten.[2] Mit dieser Demonstration eines neuen Selbstbewußtseins gingen beträchtliche inhaltliche Veränderungen im Unterricht der neueren Sprachen einher. Dabei läßt sich besonders für das Englische an den Realgymnasien eine Erhöhung der Wochenstundenzahlen feststellen. Diese Entwicklung nimmt nach 1900, als Realgymnasium und Oberrealschule in der Frage des Berechtigungswesens (Gleichstellung mit dem Gymnasium in Bezug auf die Verleihung der Hochschulqualifikation) einen Fortschritt erzielen, einen noch rascheren Verlauf.[3]

Die Beschränkung auf die ausgehende Mittel- und die gesamte Oberstufe erklärt sich dadurch, daß die unteren Klassenstufen noch weitgehend mit elementarem Sprach-

erwerb beschäftigt waren und Englandkunde daher, besonders in ihrer kulturkundlichen Ausprägung, kaum betrieben werden konnte.[4]

Die regionale Begrenzung auf Preußen ist angesichts der Materialfülle eine methodische Notwendigkeit, die sich allerdings auch sachlich vertreten läßt, da die Verhältnisse in Preußen mehr oder weniger richtungweisend für die anderen deutschen Länder waren.[5] Als Beispiel seien die viel beachteten Richtlinien für die Lehrpläne der Höheren Schulen Preußens von H. Richert angeführt, die jahrelang die gesamtdeutsche Fachdiskussion beschäftigten. Indessen berücksichtigt die Untersuchung auch die wichtigsten Impulse aus anderen Landesteilen; zu diesem Zweck sind u.a. die Entschließungen der Allgemeinen Deutschen Neuphilologentage sowie der Sächsischen, Bayrischen und Rheinischen Neuphilologentage miteinbezogen worden. Ein Beispiel für erhebliche regionale Differenzen ist das zähe Tauziehen um die Rangfolge der beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch. Da dieser jahrzehntelange Streit sich aber in erster Linie auf den formalen Bildungswert der beiden Sprachen bezog, kann er hier nur angedeutet werden.

Für die grundsätzliche Erörterung der auslandskundlichen Schularbeit sind auch die Äußerungen von Romanisten bzw. Französischlehrern ausgewertet worden, sofern ihre Beiträge überfachliche Gesichtspunkte behandelten. Man vergleiche dazu die Aussagen zur Kulturkunde von E. Lerch und E. Schön; letzterer lieferte die allgemein anerkannte Definition des kulturkundlichen Unterrichtsprinzips.[6]

Zur Materialfrage sei schließlich angemerkt, daß gelegentlich auch schul- bzw. universitätsfremde Autoren zu Worte kommen, wenn ihre Ausführungen den Schulunterricht maßgeblich beeinflußt haben.

Eine gesonderte, detaillierte Wertung der Gesamtentwicklung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht beabsichtigt.

Die Voraussetzung dafür wäre die Fortführung der Untersuchung bis in die Gegenwart hinein, um vor allem diejenigen Kriterien freizulegen, von denen eine derartige Beurteilung heutzutage auszugehen hätte. Eine solche Fortführung befindet sich in Vorbereitung. Unabhängig davon wurde an wichtigen Punkten einigen Kritikern unserer Tage (Apelt, Rülcker u.a.) Gelegenheit zu kurzer Stellungnahme gegeben.

Als Anregung für eine spätere Gesamtwürdigung englandkundlicher Konzeptionen im höheren Schulwesen sollen abschließend zwei Fragenkomplexe umrissen werden:

1. Es wird zu prüfen sein, in welchem Ausmaß die Anglisten bzw. Englischlehrer Grundaussagen von Philosophen, Soziologen, Psychologen u.a. übernommen und daraus fachspezifische Zielsetzungen gewonnen und methodische Schlußfolgerungen gezogen haben. Dabei käme es insbesondere darauf an zu erfahren, inwieweit dieser an sich notwendige Vorgang von den Beteiligten überhaupt reflektiert wurde.

2. Die Englandkunde an der Universität saß meist als Stiefkind zwischen zwei oder mehreren (Lehr-) Stühlen. Dabei übte die traditionelle Zweiteilung der Anglistik in eine literarische und eine sprachwissenschaftliche Abteilung zwangsläufig eine hemmende Wirkung auf alle Bemühungen aus, die Englandkunde zu einer eigenständigen Disziplin werden zu lassen. Letzten Endes blieb sie das zufällige Ergebnis von persönlichem professoralem Engagement. Die Folgen eines solchen Mangels an institutioneller Verankerung auf die englandkundlichen Konzeptionen für den höheren Schulunterricht werden genauer zu analysieren sein.

ERSTER TEIL

GRUNDSÄTZLICHES

DIE DISKUSSION UM EINE ENGLANDKUNDE IM SPANNUNGSFELD VON SCHULE, UNIVERSITÄT UND GESELLSCHAFT

Abschnitt I 1886 - 1914

1. Die Ziele der höheren Schule

Die Ziele der höheren Schule ergeben sich einerseits im politischen Sektor aus der Reichsgründung von 1871, andererseits im geisteswissenschaftlichen Bereich als Folge der Auseinandersetzung neuhumanistischer und positivistischer Bildungsideen.
Die Entstehung eines Deutschen Reiches, langwierig im Sinne einer "kleindeutschen Lösung" herbeigeführt, schuf die politischen Voraussetzungen für eine stärkere Besinnung auf den nationalen Gedanken. Diese Hinwendung zur eigenen Nation besaß jedoch nicht die Selbstverständlichkeit eines etablierten Patriotismus, wie er bei anderen europäischen Völkern anzutreffen war, sondern resultierte überwiegend aus den ganz bewußten Forderungen leitender Politiker und Erzieher, die dem lang entbehrten deutschen Nationalbewußtsein seinen eigentümlich programmatischen Charakter verliehen. Diese Beobachtung wird auch im Hinblick auf die spätere Entwicklung Deutschlands ihre Gültigkeit behalten.
Vaterlandsliebe sollte das erklärte Ziel eines jeden Unterrichts werden.[1] Augenfällig wurde diese Tendenz sanktioniert durch die Worte des Kaisers auf der 1. Berliner Schulkonferenz im Jahre 189o: "In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben."[2] "Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen. Wir wollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer ..."[3]
Bald erhielt die Forderung nach einem soliden Selbstbewußtsein der Deutschen[4] neben ihrer politischen Motivation neuen Auftrieb durch die wirtschaftliche und territoriale Expansion der Jahrhundertwende. Bereits 189o bemerkte der preußische Kultusminister Gossler:

> Deutschland ist nicht mehr ein in sich gekehrtes, ein einsames Denkerleben führendes Volk. Jetzt, wo unsere Augen erweitert sind, wo unsere Blicke sich richten auf alle Nationen, wo wir Kolonien haben, überall haben wir den Eindruck, daß wir vielleicht den Bann, der bisher unser Unterrichtswesen umschlossen hielt, in dieser oder jener Weise durchbrechen müssen.[5]

Hinter dieser recht allgemein gehaltenen Formulierung lag die Aufforderung an die deutsche Schule, von nun an auch den tagespolitischen Fragestellungen einer jungen Großmacht Rechnung zu tragen.[6] Ein solches Ansinnen bedeutete besonders für das Gymnasium, das durch seine Orientierung am altphilologisch-humanistischen Bildungsideal in bewußter Distanz zum aktuellen Zeitgeschehen verblieben war, eine ungekannte, prinzipielle Herausforderung.
Damit ist bereits auch die Konfrontation von humanistischem und positivistischem Bildungsgedanken angedeutet, die eine Zeitlang in der Auseinandersetzung des traditionellen Gymnasiums mit den aus privaten Bürgerschulen hervorgegangenen Realanstalten ihre institutionelle Entsprechung fand,[7] bis die Realschulen nach ihrer offiziellen Gleichstellung mit den Gymnasien (besonders in bezug auf die Verleihung der Hochschulreife) im Jahre 1900 sich von dem Odium einseitig positivistischer Frontstellung befreien und humanistische Bildungsansprüche auch für ihre Schwerpunktfächer Deutsch, moderne Sprachen und Naturwissenschaften geltend machen konnten.[8] Hierbei handelte es sich allerdings nur noch zum Teil um eine substantielle Übernahme des überlasteten Begriffes "humanistisch"; das neue Bildungskonzept erschien daher auch verschiedentlich unter der Bezeichnung "moderner Humanismus."[9] Darunter ließ sich institutionell etwa folgender Idealzustand verstehen, der allerdings nur selten derart selbstverständlich formuliert wurde:

> Die Ziele der drei Vollanstalten liegen sich viel näher als man gewöhnlich glaubt und bei dem Kampf um die Berechtigungen ... glauben mußte. Sie sind samt und sonders humanistische Anstalten ... Sie sind ebensogut realistische Anstalten ...[10]

Trotz dieser Versuche, überkommene und neue Bildungsvorstellungen in Einklang zu bringen, war die Zeit bis zum Ersten Weltkrieg in steigendem Maße erfüllt mit offenen Auseinandersetzungen. W. Vietor selbst, Begründer der sog. "ersten Reform" des fremdsprachlichen Unterrichts und damit in einem Teilbereich Gegner des humanistischen Gymnasiums, sah sich gezwungen, gegen die mißverständliche Verallgemeinerung seiner methodischen Absichten vorzugehen. So befürwortete er zwar die Integrierung praxisbezogener Aspekte in den Unterricht und billigte grundsätzlich auch die vollzogene Gleichstellung der drei Schultypen (die Oberrealschule mit dem Schwerpunkt Naturwissenschaft war hinzugekommen), betonte aber zugleich:

> Schwinden muß der verhängnisvolle Irrtum, daß die höhere Schule eine Vorschule für irgend einen Beruf ... bedeute. Allgemeine Bildung des Geistes, allgemeine Bildung des Charakters, das ist es, was die höhere Schule zu geben ... hat.[11]

Das Ziel einer allgemeinen höheren Bildung geriet dennoch angesichts der steigenden Einflußnahme wirtschaftspolitischer Faktoren zusehends in Verruf.[12] Motiviert durch die eigene Position waren es besonders die Kulturkundler der zwanziger Jahre, die diese Entwicklung später als "materialistische Geistesrichtung" des Wilhelminischen Zeitalters brandmarkten.[13] Hübner spricht von einer "Zeit der nationalen Blüte ..., die ... zeitlich und wohl auch ursächlich mit einer positivistischen, aller Metaphysik abholden Philosophie und einer technisch-mechanisch gerichteten Wissenschaft zusammenfiel ..." und konstatiert eine "Rückwendung zur Lernschule, zu einer auf Vermittlung praktisch brauchbarer Kenntnisse gerichteten Unterrichtsanstalt."[14] Aber auch ein Kritiker unserer Tage zieht eine ähnliche Bilanz und spricht vom "klaren Sieg des realistischen Gedankens." "Es ist ein verhängnisvolles Schicksal gewesen, daß die Neugestaltung der Bildungsschulen sich von 189o-1925 im Geiste eines aufgeregten Nationalismus vollzogen hat."[15]

Ausbruch und Verlauf des Ersten Weltkrieges brachten diesen "aufgeregten Nationalismus" und damit auch die stärkere Orientierung an "handfestem Wissen" (die sich als "Realienkunde" in der Untersuchung wiederfindet) zu einem vorläufigen ersten Höhepunkt.

2. Der Englischunterricht.

2.1. Grundsätzliche Ziele[16]

Aus der Perspektive des Englischunterrichts läßt sich die Polarisierung des deutschen höheren Schulwesens besonders anschaulich verfolgen, da es sich hier um eine moderne Fremdsprache handelte, deren Kenntnis und praktische Anwendung infolge der veränderten weltpolitischen Lage Deutschlands für weite Bevölkerungskreise immer notwendiger wurde.

> Die ungünstige Situation der neuen Sprachen besteht in ihrer zweideutigen Stellung zwischen dem humanistischen und dem realistischen Bildungsprinzip ... Sie gehören ohne Zweifel zu den humanistischen Fächern, aber sie werden in der Anstalt der traditionellen humanistischen Bildung, dem Gymnasium, nicht als gleichwertig anerkannt ... So finden sie ihre eigentliche Pflegestätte an den Realschulen ..., doch da die Realschulen am Ausgang des 19. Jahrhunderts am stärksten unter den Einfluß des wissenschaftlich-positivistischen Denkens geraten, wird das Ziel des Unterrichts in den neuen Sprachen in einer Weise bestimmt, die zu ihrem Wesen als humanistische Fächer im Widerspruch steht.[17]

Grundsätzliche Einigkeit herrschte lediglich über das Zusammenwirken dreier potentieller Funktionen des Englischunterrichts: der formal bildenden, der allgemein bildenden und der praktischen Funktion. So formuliert W. Münch 1898 auf einer Neuphilologentagung: "An jedem Unterrichtsgegenstande soll zugleich das stofflich Utilitarische, das formal Schulende und das ideal Bildende zur Geltung kommen."[18] Entsprechende Äußerungen finden sich in dem gesamten Zeitraum bis 1914, so bei Falkenberg 1907,[19] Ehrke 1911.[20] Aufschlußreicher, da verbindlicher, sind allerdings die zahlreichen

Zielvorstellungen, die entweder dem humanistischen Aspekt der Allgemeinbildung oder dem realistischen Aspekt praxisbezogener Unterweisung den Vorzug gaben.[21]
Plattform dieser Auseinandersetzung war für die sog. "Reformer" (die allerdings auch keine einheitliche Gruppe bildeten, sondern sich in Radikale und Gemäßigte gliederten) die von Vietor 1894 gegründete Zeitschrift Die Neueren Sprachen, während ihre Gegner in der Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht publizierten, die seit 1902 unter der Leitung von Kaluza, Koschwitz und Thurau erschien.[22]
Im Spektrum der Ansichten befanden sich die Gegner jeder praxisbezogenen Zielsetzung in der Minderheit. So warnte man auf dem 4. Sächsischen Neuphilologentag 1901 vor einer "Verflachung" des neusprachlichen Unterrichts und riet, "an der Vornehmheit der letzten Ziele" festzuhalten.[23]
Nur selten wurde die zunehmende Bedeutung des Englischen als Verkehrs- und Handelssprache grundsätzlich in Frage gestellt.[24] Auch die völlige Übernahme altsprachlicher Zielvorstellungen begegnet kaum noch.[25] Häufiger war die Forderung nach Unterordnung des praxisbezogenen Aspekts unter den der "höheren" Allgemeinbildung:[26]

> Diese einseitigen Fachbestrebungen sind wohl am Platz an einer Sprachfachschule, nicht aber an einer Erziehungsschule, die nicht ... zu einer bestimmten Lebensaufgabe tüchtig macht, sondern den Wert des Gesamtmenschen zu erhöhen sucht ...[27]

Vermittelnde Positionen versuchten, humanistische Grundlagen beizubehalten und sie den aktuellen Tendenzen anzupassen:

> Ein dreifaches Verständnis des Menschlichen soll höhere Bildung dem einzelnen eröffnen, in drei große geistige Beziehungen ihn stellen: zum Vaterlande, zur Antike, zu den mitlebenden Kulturvölkern. ... der Lehrer des Französischen und Englischen aber verbindet den Schüler mit der Kulturwelt der Gegenwart außerhalb seines Vaterlandes, er ergänzt die nationale Bildung zur Weltbildung ... Französisch und Englisch lernen und lehren, heißt Frankreich und England lernen und lehren ...[28]

Von den zahlreichen Stimmen, die besonders nach der 1. Berliner Schulkonferenz im Jahre 1890 und dem dort von höchster Instanz angeordneten Kurswechsel für einen deutlich praxisorientierten Englischunterricht eintraten, können nur einige angeführt werden. Bezogen auf den neusprachlichen Unterricht erklärt O. Wendt:

> Mit unerbittlicher Strenge fordert heutzutage das Leben Männer, die, frei von den Folgen einseitiger altphilologischer Dressur, wohl befähigt sind, mit klarem Auge und sicherem Blicke die großen wirtschaftlichen Bewegungen im Gesamtverkehr der Kulturvölker, sowie die Fortschritte auf den technischen und merkantilen Gebieten zu verfolgen und gedeihlich zu beeinflussen.[29]

W. Münch, der auf dem Neuphilologentag von 1898 noch eine ausgleichende Formulierung der Lernziele des Englischunterrichts angeboten hatte,[30] bekannte wenig später auf derselben Veranstaltung:

> ... Nötigung zum Raschen, Lebendigen, Praktischen ist uns heilsam. Eine Nation bleibt stets im Wettbewerb. Ein nationaler Utilitarismus ist berechtigt.[31]

G. Wendt, Verfasser des seit 1892 viel beachteten Englandbuches, welches in dem Versuch, die Totalität englischer Fakten ("Realien") darzustellen, bezeichnend für die damalige Entwicklung ist,[32] sagte dem Gymnasium polemisch den Kampf an:

> ... wir müssen die Bahnen der Gymnasialmethode gänzlich verlassen; mögen die Gelehrtenschulen die Ausbildung von Gelehrten ... übernehmen: aber konkurrieren wir nicht mit ihnen an "Vornehmheit", stellen wir ihrem ganzen und halben Adelsstolz den Stolz und das Selbstbewußtsein des Bürgers gegenüber, der neue Werte schafft und die Bedürfnisse der Gegenwart zu befriedigen sucht. Wir haben das in unserem Namen liegende Reale mit einer gewissen Einseitigkeit zu betonen ...[33]

Die Gleichstellung der Realanstalten mit dem Gymnasium im Jahre 1900 trug weiter dazu bei, den praxisorientierten Stellenwert des Englischen zu festigen. Auf der fünfundzwanzigjährigen Jubelfeier der Dresdner Gesellschaft für neuere Philologie wurde 1903 das Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts bereits allein aus dem Kriterium der

Weltmachtstellung des Deutschen Reiches entwickelt. In diesem Zusammenhang erhielt auch die Rolle des Lehrers einen offenen politischen Akzent, indem man ihm nämlich - in Anlehnung an den Mythos, der sich seit 1870/71 um den "deutschen Schulmeister" entwickelt hatte - wieder die Verantwortung für das kommende wirtschaftliche und politische Wohlergehen des Landes übertrug.

> Da wird die Bestätigung lebender Sprachen gebieterische Notwendigkeit. Und der bekannte "Schulmeister", der die Schlachten der Einheitskriege geschlagen, wird erneut auf den Plan gerufen, um im Wettkampf mit den alten Handels- und Industrievölkern dem deutschen Volke den Sieg zu erstreiten.[34]

Wenige Jahre später, ebenfalls auf dem Forum eines Neuphilologentages, wurde die Anwesenheit eines Beauftragten des Ministers für Handel und Gewerbe bereits als selbstverständlich empfunden. Dieser begründete dann auch das Ziel des Englischunterrichts ganz aus der Interessenlage seines Ressorts heraus, indem er "die Fertigkeit im Gebrauche fremder Sprachen, die Kenntnis fremden Volkstums, das Verständnis für die Bedürfnisse anderer Kulturkreise" als "umso notwendiger für den Kaufmann und Industriellen" bezeichnete.[35] Die enge Verknüpfung des wirtschaftlichen Aufstiegs mit dem zunehmenden nationalen Selbstbewußtsein Deutschlands spielte seit der Jahrhundertwende in der Formulierung von Lernzielen eine immer größere Rolle. Während z.B. Paulsen 1889 noch die Bewußtmachung der "wesentlichen Zusammengehörigkeit der europäischen Völker" als Hauptanliegen des neusprachlichen Unterrichts ansah, herrschte zehn Jahre später bereits ein nationalpolitisch verändertes Klima. So betonte der 2. Sächsische Neuphilologentag 1898 neben der vertieften Erkenntnis des Fremdländischen die "Wertschätzung unserer eigenen Heimat und Sprache, die Liebe zum deutschen Vaterlande."[36] Ähnliches läßt sich bis zum Ersten Weltkrieg für die Neuphilologentreffen der verschiedensten Regionen Deutschlands nachweisen.[37]

In den Lehrplanentwürfen von K. Ehrke - später einer der

führenden "Kulturkundler" der zwanziger Jahre - deutete sich vor dem Weltkrieg zwar bereits die Überwindung des positivistischen Führungsanspruches an, jedoch blieb der nationale Bezugsrahmen erhalten. Auch für Ehrke war das "Gefühl für die eigentümlichen Werte des deutschen Volkstums" Bestandteil der Zielsetzung eines im "modern-humanistischen Sinne betriebenen englischen Unterrichts."[38]

Ein anonymer Stimmungsbericht zum Bremer Neuphilologentag 1914 mag die bisherigen Belege atmosphärisch ergänzen. Dabei ist sowohl der Inhalt als auch die Tatsache seines Abdruckes in einer renommierten Zeitschrift kennzeichnend für das politische Klima unter den modernen Fremdsprachlern:

> Was ich nämlich gerade auch auf der Bremer Tagung ... besonders lebhaft und dankbar empfand, das war die Freude an unserer eigenen Nation. Diese herrlichen deutschen Männer und Frauen aus Süden und Westen, Norden und Osten! ... Das ist Kultur! Ich weiß nicht, wo sonst in der Welt außer in deutschen Landen Ähnliches denkbar wäre. ... Und so mag auch der Neuphilologe des 2o. Jahrhunderts, der England und Frankreich wirklich kennt und ehrlich liebt, nun erst recht mit einstimmen in den alten Sang: Ich hab mich ergeben mit Herz und mit Hand: Dir Land voll Lieb und Leben, mein deutsches Vaterland![39]

Moderne Kritiker verschiedenster Provenienz sind sich in der Beurteilung fremdsprachlicher Zielsetzungen vor dem Ersten Weltkrieg einig. Apelt spricht von einem "utilitaristischen und nationalistischen Grundtenor,"[40] Rülcker konstatiert einen "nationalen Utilitarismus."[41]

2.2. Beginn einer englandkundlichen Diskussion

2.2.1. Die Realienkunde

Die beschriebene Entwicklung hatte dem Englischunterricht einen völlig neuen Stellenwert im Gefüge der höheren Schule zugewiesen. Das jetzige Teilziel, optimales Kennenlernen des englischen Nachbarn und Konkurrenten, bewirkte die rasche Entstehung eines landeskundlichen Schwerpunktes

unter der verbreiteten Bezeichnung "englische Realienkunde." Dieser neue Bereich, der besonders in der Oberstufe einen immer größeren Einfluß auf den Sprach- und Literaturunterricht nahm und zunehmend dessen Kriterien bestimmte, erhielt zusätzlichen Aufschwung dadurch, daß er den Reformern, die primär an der praktischen Anwendung der Sprache interessiert waren, allgemeinverständliche Textvorlagen aus dem englischen Alltagsleben bieten konnte.[42]

Die Auffassungen über den konkreten Inhalt der Realien waren nicht einheitlich.[43] Überwiegend waren sie zentriert im täglichen Leben, in "Sitten, Gebräuchen usw.",[44] im "aktuellen Leben Englands "[45] und "Vorkommnissen des gewöhnlichen Lebens."[46] Abweichende Formulierungen bedeuteten oft Kritik an dem rein dokumentarischen Charakter einer solchen Realienkunde. Sie plädierten für eine differenzierte Konzeption, die - besonders in der Oberstufe - über das reine Zusammenstellen aktueller Fakten hinaus auch die kulturhistorische Komponente in Form von Literatur- und Geistesgeschichte einschließen sollte. So Würzner: "Ich fasse also den Namen 'Realien' als gemeinsamen Ausdruck für sämtliche Betätigungen des fremden Volkstums, als Bezeichnung für die gesamte Geschichte und Kultur des fremden Volkes auf."[47] In diesem Sinne findet sich bei Söhring ein an Klassenstufen orientierter "Realienkanon." Er soll an dieser Stelle ungekürzt wiedergegeben werden, um eine Vorstellung von dem Ausmaß der Fleißaufgabe zu vermitteln, die die Neusprachler sich und ihren Schülern stellten.[48]

Unter- und Mittelstufe
A. Vorbereitungskurs in allgemeinen Realien (zur Einprägung der wichtigsten Vokabeln betreffend etwa Schule, Haus, Stadt, Körperteile usw.)
B. Fremdländische Realien, erste Gruppe.
1. Die wichtigsten und charakteristischsten Unterschiede zwischen fremden und heimischen Sitten und Gebräuchen.
2. Geographie und Geschichte.
a) Land und Leute. Die wichtigsten Verkehrswege. Berühmte Reisende.
b) Charakterbildende Einzelzüge aus der Geschichte. Fürsten und Staatsmänner von Bedeutung für die Weltgeschichte oder für die deutsche Geschichte in biographischer Behandlung.

Oberstufe
C. Fremdländische Realien, zweite Gruppe.
1. Kulturgeschichtliches.
Entwicklung der Volksstämme, ihre Sitten und Gebräuche. Werden und Wachsen der Städte. Entwicklung öffentlicher Einrichtungen (Eisenbahnen, Posten). Kultur und Kunst.
2. Politische und soziale Verhältnisse.
Staatsform. Heer und Flotte. Kirche und Schule. Politiker und Redner.
3. Literaturgeschichtliches.
Sprache und Literatur. Dichtergrößen. Verhältnis der fremden zur deutschen Literatur.
4. Führende Geister auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, der Technik, des Handels und Gewerbes.

Immerhin wird auch hier der referierend-beschreibende Charakter der Englandkunde nicht in Frage gestellt, sondern lediglich der Themenkreis über das alltägliche Leben hinaus erweitert.

Die entschiedensten Kritiker der Realienkunde kamen aus den Reihen derer, die im Sinne eines Völkerverständnisses eine idealistische Zielsetzung verfolgten. Sie mußten in dem Vorhaben, England möglichst schnell und umfassend zu katalogisieren, den Versuch erblicken, Landeskunde unter dem Vorzeichen eines nationalen Egoismus einem materiellen Mißbrauch zu unterwerfen. "Wir Lehrer der lebenden Sprachen sind an bescheidener Stelle Vermittler des Völkerverständnisses, Förderer des Völkerfriedens ..."[49] Von einem "Verständnis der Völker", einem "Weltverständnis" und letztlich einer "Veredelung der Menschheit" ist auf dem 8. Sächsischen Neuphilologentag die Rede;[50] "internationale Verständigung" und eine Beseitigung "engherziger Vorurteile" werden als Anliegen des 12. Neuphilologentages formuliert.[51] Allgemein wird auch hier die Unkenntnis über den Nachbarn als Mangel empfunden, allerdings nicht im Sinne eines nachzuholenden Wettbewerbsrückstandes, sondern als letzter Grund für internationale Mißverständnisse und politische Spannungen. So spricht Peters, Verfasser des Buches England und die Engländer, 1904 von einer auf Unkenntnis beruhenden "Geringschätzung der Engländer" durch die Deutschen,[52] und Langwerth beklagt in seiner Schrift Der englische National-

charakter 19o7:

> Die Engländer sind in den letzten Jahren in einem solchen Maße mißverstanden worden, und es ist ihnen so viel Unrecht geschehen, daß es ... an der Zeit scheint, sie in ihrem Charakter möglichst objektiv zu schildern und in ihrem innersten Wesen zu erfassen.[53]

Eine solche Forderung an den landeskundlichen Englischunterricht unterschied sich in ihrem Tiefgang krass von der "oberflächlichen Gründlichkeit" der verbreiteten Realienkunde. So spricht denn auch Dick über "all das Realienzeug, das unsere Bücher füllt und uns den Weg zum rechten Quell versperrt ...", und bezeichnet 1913 Realien als "große Nebensache."[54]

Trotz dieser Opposition, die mit Begriffen wie "Nationalcharakter" und "inneres Wesen" oder auch "inneres Volkstum"[55] bereits einen Teil der kulturkundlichen Ambitionen vorwegnahm, war das landeskundliche Geschehen bestimmt von einem Wissen um die Fakten und nicht von ihrer kritischen Interpretation. Die allgemeine politische und wirtschaftliche Konstellation, die sich über die Schulziele, die Ziele des Fremdsprachenunterrichts bis hinunter in die Aufgabenstellung der englischen Landeskunde auswirkte, stand jedem Versuch, England um seiner selbst willen kennenzulernen, im Wege. So "blieb alles zumeist beim Äußerlichen; die Behandlung war zu materiell; man behandelte vorzugsweise die sog. 'Realien' und drang zu der fremden Wesensart nicht durch."[56] Spätere Kritiker bemängelten ferner die fehlende Wissenschaftlichkeit[57] (die allerdings auch in der Periode der Kulturkunde umstritten blieb), dann wieder die völlig vernachlässigte "Wertaneignung und Wertgestaltung".[58] Die Interessenlage des Dritten Reiches führte dazu, daß sowohl die Realienkunde ("Kind des positivistisch-materialistischen Zeitalters"),[59] als auch deren Gegenströmung ("Versöhnungsrummel")[60] nachträgliche Ablehnung erfuhren. Ebenfalls kritisch setzt sich die Gegenwart mit der Englandkunde vor dem Ersten Weltkrieg auseinander:

> Heute ist es kaum noch begreiflich, wie die Neuphilologen zu Beginn unseres Jahrhunderts mit fast rührendem Fleiß im Grunde belanglose Gegenstände aus dem Alltagsleben des fremden Volkes sammelten und vor ihren Schülern ausbreiteten ...[61]

Neben der Kritik an einem solchen "Enzyklopädismus"[62] werden heute aber auch die Erfolgsaussichten der damaligen Gegenbewegung skeptisch beurteilt, die vergeblich versucht hatte, Landeskunde in den Dienst der Völkerverständigung zu stellen. Rülcker spricht davon, wie illusionär eine Konzeption sei, "die durch bloßes 'Verständnis' für andere Kulturen die Abgründe überbrücken möchte, die sich in der modernen Welt innerhalb der Menschheitskultur und zwischen den Völkern auftun."[63]
Tatsächlich ist das bis in die Gegenwart hinein immer wieder vertretene Axiom, durch Verstehen des Nachbarn Mißverständnisse abbauen und damit auch das Entstehen von Konflikten zwischen den Völkern erschweren zu können, kaum auf seine Haltbarkeit hin überprüft worden. Der Schwerpunkt der Fachdiskussion lag dagegen stets auf der Frage, wie ein solches Verstehen optimal erreicht werden könnte. Von der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung unserer Tage, die die Problematik von Kollektivurteilen auch für den Bereich der neusprachlichen Landeskunde aufgreift, sind hier vielleicht neue Einsichten zu erwarten.[64]

2.2.2. Die Kriterien der Lektüreauswahl

Jede nur denkbare Zielsetzung im Sprachunterricht ist der Eigengesetzlichkeit des Faches insoweit unterworfen, als sie das Medium Sprache in seiner linguistischen und literarischen Ausprägung als "Werkstoff" anerkennen und voraussetzen muß. Andererseits wird innerhalb dieses Rahmens der genaue Stellenwert von Sprache und Literatur durch das Lernziel bestimmt. Beide sind daher in der Geschichte

des Englischunterrichts um ihrer selbst willen betrieben, aber auch - in verschiedenem Ausmaß - als Mittel zu Zwekken verwendet worden, die jenseits des Sprachlichen und Literarischen orientiert waren.
Die Realienkunde war eine Zeitlang maßgebendes Auswahlkriterium des englischen Lektüreunterrichts überhaupt. "Die Sprache und ihre Literatur ist nur das geeignetste und unentbehrlichste Mittel, um dem Ziele, Geist und Leben eines anderen Volkes zu fassen, am nächsten zu kommen."[65] Auf der "Reformsitzung" des 6. Neuphilologentages 1895 wurden die Betrachtungen zur Lektüre mit der Forderung nach "sorgfältig hergestellten Ausgaben, die in die Kenntnis von Sitten und Kultur des fremden Volkes einführen ...", abgeschlossen.[66] Der Höhepunkt dieser Entwicklung läßt sich an den von G. Wendt 1898 aufgestellten Thesen ablesen, die die Fachdiskussion der folgenden Jahre bestimmten:

> Über den Wert der Realienkenntnis brauchen wir uns nicht mehr zu unterhalten. Ich möchte in ihren Dienst wenigstens die Hälfte der ganzen Lektüre stellen ... In der Obersekunda ist die fremde Geschichte und Geographie in ihrem äußeren Rahmen ... zu behandeln; ... Wenn die Obersekunda die Bedingung, eine Art Vorschulkursus zu sein, erfüllt hat, dann steht nichts im Wege, während der Primajahre sich frei in dem Strom der Realien zu bewegen und vorwiegend unter diesem Gesichtspunkt die Lektüre auszuwählen.[67]

Obwohl dieser Standpunkt in seiner Einseitigkeit nie ungeteilte Zustimmung fand und vielfach versucht wurde, ihn humanistisch zu verbrämen, blieb der Primat der Realienkunde bestehen. In den Preußischen Lehrplänen von 19o1 kommt das herrschende Kräfteverhältnis zum Ausdruck:

> Die Lektüre soll das vornehmste Gebiet des Unterrichts bilden und wenigstens in der zweiten Hälfte der gesamten Unterrichtszeit wertvollen Inhalt in edler Form darbieten. Bei der Auswahl ist vornehmlich dasjenige Gebiet zu berücksichtigen, welches in die Kultur- und Volkskunde einführt ...[68]

Die Bestimmungen begnügten sich damit, Akzente zu setzen. Ihre Auslegung reichte von "Geist- und Denkungsart des

fremden Volkes"[69] bis zu der "materiellen und geistigen Kultur, Leben und Sitten des fremden Volkes"[70] und blieb damit ähnlich unverbindlich wie die Lehrpläne selbst. Diese "tiefe inhaltliche Unsicherheit"[71] in der Wahl landeskundlicher Lektüre war allerdings schon von Wendt miteinbezogen worden: "Es wird nicht möglich sein, nicht einmal ratsam, bestimmte Gebiete herauszugreifen ... Neigung und eigenes Wollen spielen dabei eine große Rolle ..."[72] Als kleinster gemeinsamer Nenner in der Frage der Themenwahl begegnen immer wieder Geschichte und Geographie Englands.[73] Mit der Angabe dieser beiden Bereiche war natürlich noch nichts über ihre landeskundliche Verwendung ausgesagt, denn sie konnten sowohl unerschöpfliches Potential für Daten und Fakten sein (vgl. Wendts "äußeren Rahmen"), als auch die Basis kulturgeschichtlicher Betrachtungen abgeben. Mit diesem Hinweis ist bereits die Gegenströmung zu der herrschenden Realienkunde angedeutet,die - besonders nach den Neuphilologentagen von 1902 und 1904 in Breslau und Köln[74] - zwar die Kenntnis Englands als übergeordnetes Ziel beibehielt, jedoch die Abhängigkeit des englischen Lektüreunterrichts von den "realistischen" Maßstäben abzuschwächen suchte.[75] Für den Bereich englische Geschichte findet sich z.B. folgende kritische Äußerung:

> Man hat in der Auswahl der Lektüre viel zu sehr alten Methoden und Tageserscheinungen nachgegeben und hat nicht gewagt, mit fester Hand nur das aus dem englischen Geistesleben herauszugreifen, was sich zu einem Gesamtbilde dieser Nation als am geeignetsten erwies. ... Es handelt sich eher darum, aus der Geschichte (seit 1500) einige für die politische Gegenwartsarbeit wesentliche Epochen herauszugreifen und an ihnen nach und nach ein lebendiges Bild des heutigen England mit seinen Tendenzen zu geben.[76]

Die bewußte oder unbewußte Verpflichtung der obersten Zielsetzung gegenüber wird gerade bei Stellungnahmen besonders sichtbar, die zwar gegen den additiv-beschreibenden Charakter der Realienkunde polemisieren ("große Nebensache", "Realienzeug")[77] und eine Beschäftigung mit literarischen

Werken forderten, jedoch durch die Hintertür der Auswahl und Interpretation gleichfalls ein Bild von England zu gewinnen suchten. Auch hier galt das Interesse nicht primär dem Spracherzeugnis. Die vielfach geäußerte Überzeugung, daß ein solches "literarisches" Verfahren ein "reines und unmittelbares" Bild des englischen Geistes vermittelt, muß angesichts der unverändert landeskundlichen Zielsetzung als Selbsttäuschung bezeichnet werden.[78] So läßt sich die widersprüchliche Rolle der Lektüre im Englischunterricht noch 1914 in der Methodik von Thiergen nachweisen, der zwar "gehaltvollen Stoff in mustergültiger Form" erwartet, gleichzeitig aber als Ergebnis der literarischen Arbeit Information über die "materielle und geistige Kultur, Leben und Sitten des fremden Volkes" wünscht.[79]
Der Eingriff der faktenorientierten Landeskunde in den Lektüreunterricht wurde von den Kulturkundlern der zwanziger Jahre kritisch aufgezeigt. Aronstein formuliert:

> Die Anwendung dieses rein utilitarischen Maßstabes auf die Auswahl der Lektüre hat ... viel dazu beigetragen, das Niveau der Lektüre und damit des gesamten englischen Unterrichts herabzudrücken.[80]

Die quantitative wie qualitative Reduzierung von Literatur auf den Bereich und die Fragestellungen der Englandkunde kommt bei Rülcker treffend zum Ausdruck:

> Vom Eindringen in den geistigen Gehalt der Texte ... ist entweder gar nicht oder nur nebenbei die Rede ... Charakteristisch für diesen Unterricht ist die Bevorzugung von historischen und wissensvermittelnden, vornehmlich landeskundlichen Schriften als Lektüre, denen gegenüber die literarischen Werke sowohl nach Umfang als vor allem nach Wertung stark zurücktreten.[81]

2.2.3. Die Auffassung von Sprache

Ebenso wie der englische Literaturunterricht geriet auch der englische Sprachunterricht immer mehr unter den Einfluß landeskundlicher Zielsetzung. Dabei verschaffte sich

das Erbe Wilhelm v. Humboldts zunächst nur ansatzweise Geltung:[82] die Hauptimpulse gingen von dem positivistischen Bemühen aus, die Totalität der Fakten über England zu katalogisieren und dabei die Sprache als "Vehikel für das Eindringen in die fremde Kultur"[83] zu benutzen.

> Sprache wird ziemlich einseitig als Instrument zur Kommunikation von Tatsachen verstanden, während ihre Funktion, geistige Gehalte, Werte und Sinnbeziehungen darzustellen und zu tradieren, nur wenig beachtet wird. Das wirkt sich bei den Reformern dahingehend aus, daß ihr Unterricht sich auf die Erfassung des Sprachstoffs und der durch die Sprache vermittelten Fakten konzentriert...[84]

Daß eine solche Faktensammlung sich nicht auf das Äußerliche beschränkte, konnte bereits an der landeskundlichen Auswertung der Literatur gezeigt werden. So wollte Banner das Idiomatische in dem Sprachcharakter als "das Eigentümliche in der Denkweise" des fremden Volkes deuten, wozu er die "volle Beherrschung der Sprache mit den feinsten Nuancierungen ihrer Lautgebung in Artikulation, Quantität, Tonfall" beim Lehrer voraussetzt.[85] Eine spektakuläre Demonstration erfuhr in dieser Beziehung der 8. Neuphilologentag, auf dem an einer brennenden Kerze die unterschiedliche Aussprache des p im Deutschen und Französischen gezeigt und als Beweis für die Unbestimmtheit des deutschen sowie für die Präzision des französischen Geistes bemüht wurde. Während sich für die Phonetik derart krasse Beispiele nur selten finden, wurden die Bereiche Syntax und Stilistik zunehmend Versuchsfelder landeskundlicher Ambitionen. In den Preussischen Lehrplänen von 1901 klang die Möglichkeit einer sprachpsychologischen Deutung der Grammatik zum erstenmal an:

> Ob und inwieweit auf der Oberstufe eine Vertiefung des grammatischen Unterrichts durch Ergründen der Erscheinungen nach logisch-psychologischer oder historischer Seite erfolgen kann, müssen die bestimmten Verhältnisse der Schulen ergeben.[86]

Für die Stilistik äußerte sich W. Münch weitaus deutlicher:

> Wenn im Stil des einzelnen Autors sich dessen Persönlichkeit spiegelt, wird nicht auch der allgemeine nationale Stil (denn einen solchen gibt es eben doch) den Nationalcharakter wiedergeben? Wird es nicht auch heißen müssen: Le style, c'est la nation? ... In welchem Maße das nationale Empfinden und Denken überhaupt die Sprache bildet oder durch sie gebildet wird, wer wollte das aufzeigen? Aber nachweisbar, ja augenfällig bleibt doch manches einzelne.[87]

Diese 1899 formulierte, noch mit Zweifeln behaftete Aufgabenstellung für einen künftigen Englischunterricht verließ nun allerdings die eingefahrenen Gleise der Landeskunde insofern, als nicht mehr das Sammeln und Beschreiben, sondern das Deuten im Vordergrund stehen sollte. Sprache wird hier nicht in erster Linie als neutrales Medium, sondern als Erkenntnisobjekt selbst gesehen. Der Gedanke, daß Sprache und Nationalcharakter sich entsprechen könnten (ein Zusammenhang, der bereits bei Humboldt erörtert wird), gelangte jedoch erst nach dem Krieg zum Durchbruch. Im Rückblick erscheint Münchs Fragestellung - formuliert in einer Zeit praktisch-materieller Unterrichtsziele - als ein früher Forschungsauftrag an spätere Generationen, der in den zwanziger Jahren u.a. in den Arbeiten von Deutschbein und Aronstein seine volle Resonanz finden sollte.

2.2.4. Der direkte Kontakt mit dem Ausland:[88] Schülerbriefwechsel

Im Jahre 1897 wurde vom Sächsischen Neuphilologenverband die "Deutsche Zentralstelle für internationalen Briefwechsel" in Leipzig unter der Leitung von Professor M. Hartmann gegründet. Es erschienen fortan jährliche Berichte mit Angaben über die Zahl der vermittelten Schüler sowie mit Zuschriften von Lehrern und Schülern. Demnach waren für die England (Frankreich)-Korrespondenz im Jahre 1903 775 (1346) Schüler, im Jahre 1907 1335 (1414) Schüler, im Jahre 1912 2294 (1416) Schüler und im Jahre 1914 noch 2103 (914) Schüler gemeldet.[89] Die Zahlen weisen nicht nur auf eine Zunahme

des Englischunterrichts, sondern auch ganz allgemein auf die steigende Bedeutung Englands (und zunehmend auch Amerikas) für die heranwachsende deutsche Generation.
Für die vorliegende Untersuchung ist in der Diskussion um das Für und Wider des Schülerbriefwechsels nicht der sprachliche, sondern der inhaltliche Aspekt von Bedeutung. In den Zuschriften finden sich fast durchweg anerkennende Kommentare über die Vermehrung landeskundlicher Kenntnisse; ebenso zahlreich sind die Stimmen, die dem Briefwechsel eine völkerverbindende Funktion zuschreiben und einen Abbau gegenseitiger Vorurteile als Folge der Korrespondenz festzustellen glauben.[90] Noch fünf Jahre vor Ausbruch des Krieges hieß es:

> Der ideelle Wert beruht darauf, daß man auf fast spielend leichte Art fremde Gebräuche, Sitten, Gewohnheiten kennenlernt, seinen Gesichtskreis erweitert und ein fremdes Volk kennen und schätzen lernt.[91]

Nun sind ausgewählte Zuschriften sicher keine verläßliche Unterlage für die Beurteilung einer solchen Einrichtung. Aber auch in der Einschätzung des Schülerbriefwechsels ausschließlich durch Fachleute finden sich die erwähnten Schwerpunkte wieder.[92]
Bereits ein Jahr nach Gründung der Zentralstelle erfüllte der Briefwechsel nach Meinung Massouls "die mittelbare Aufgabe, dem Schüler das freie Verständnis für die eigenartige geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitte der beiden fremden Völker zu eröffnen."[93] Realienkenntnisse ("Manche unserer Schüler haben auf diese Weise schon eine hübsche Sammlung von Ansichten der bedeutendsten Bauwerke ..., gewiß ein wertvolles Material zur Kenntnis der Realien"[94]) und der Beitrag zur internationalen Annäherung waren für Block das Wesentliche:

> Es fallen die trennenden nationalen Schranken ..., und wenn auch der Traum eines ewigen Friedens eben noch ein Traum ist und wohl noch lange bleiben wird, so erfüllen wir Neuphilologen hier doch durch unsere Anregung in bescheidenem Maße die schöne Aufgabe der Völkerverbrüderung.[95]

In seinem grundlegenden Buch über Geschichte und Bedeutung des internationalen Schülerbriefwechsels, das 19o3 erschien, spricht auch K. Markscheffel von einer "Fülle nützlicher Kenntnisse über Land und Leute, Sitten und Anschauungen ...", die durch den Briefwechsel vermittelt würden. Darüber hinaus sind für ihn die Schülerbriefe "feine Fäden, die sich zwischen Volk und Volk knüpfen", "schädliche Vorurteile" beseitigen und einen "unmittelbaren, anziehenden Einblick in das Denken und Fühlen, in die Seele der fremden Nation" gewähren.[96]

Abschnitt II Der Erste Weltkrieg

Der Ausbruch des Krieges - für die breite Öffentlichkeit letzte Konsequenz einer fatalen Kettenreaktion militärischer und diplomatischer Schachzüge - brachte zunächst ein beträchtliches Maß an Irrationalität auch in die landeskundliche Arbeit. Euphorie über die deutschen Anfangserfolge und Resignation über das offensichtliche Scheitern tatsächlicher oder vermeintlicher Verständigungsbemühungen (insbesondere mit England) beherrschten eine Zeitlang die Fachdiskussion und schufen gemeinsam eine Atmosphäre der Abneigung gegenüber dem Fremden schlechthin.[1]

> Der Krieg ist der allgemeinste und zuverlässigste Maßstab für die physische Kraft, über die ein Volk verfügt: er kann zugleich ein Gradmesser für die Intelligenz und die Hoheit der Gesinnung eines Volkes sein. Und wenn jetzt das deutsche Volk kraftvoll der ganzen Welt standhält ..., so weist ihm nicht bloßes Ahnen, nicht nationaler Dünkel, sondern die Weltgeschichte selbst die Führung der Menschheit in der neuen Kulturperiode zu ...
> ... haben wir es wahrhaftig nicht nötig, unsere deutsche Jugend zu Kostgängern anderer Nationen und zu einem geistigen Bettlertum zu erziehen.[2]

Ebenfalls idealisiert wird der Krieg in der Widmung zu W. Sombarts Buch Händler und Helden, patriotische Besinnungen, das 1915 erschien und versuchte, in äußerst polemischer Weise den angeblichen Wesensunterschied zwischen Engländern und Deutschen herauszustellen.

> Er [der Krieg] reißt die verfilzte und verqueckte Grasnarbe auf und wirft das fruchtbare Erdreich aus den Tiefen unserer Seelen wieder empor an Luft und Sonne. Glücklich der Saemann, der über diese dampfende Scholle seinen Samen ausstreuen darf![3]

Solche Auffassungen vom Krieg wurden selbstverständlich in der Annahme eines sicheren deutschen Sieges proklamiert, der sich durch den bisherigen Verlauf der Kämpfe für manchen bereits abzuzeichnen schien. Die Folge dieses verfrühten Siegestaumels waren chauvinistische Polemiken, welche dem deutschen Volk in absurder Arroganz nichts Geringeres als die Weltherrschaft prophezeiten und die Beschäftigung

mit den übrigen Völkern in Zukunft als überflüssig, wenn nicht sogar als unter aller Würde ansahen.

> Und das auserwählte Volk dieser Jahrhunderte ist das deutsche Volk ... So sollen auch wir Deutsche in unserer Zeit durch die Welt gehen, stolz, erhobenen Hauptes, in dem sicheren Gefühl, das Gottesvolk zu sein. So wie der deutsche Vogel, der Aar, hoch über allem Getier dieser Erde schwebt, so soll der Deutsche sich erhaben fühlen über alles Gevölk, das ihn umgibt und das er unter sich in grenzenloser Tiefe erblickt.[4]

Aber auch aus einer ganz anderen Richtung entwickelten sich Ansätze für Fremdenfeindlichkeit. Mancher Lehrer mußte sich fragen, ob angesichts des Krieges landeskundliche Bemühungen im Englischunterricht noch vertretbar waren.[5] Nur wenigen allerdings fiel die negative Entscheidung so leicht wie offenbar O. Lohmann, der "mit einer allgemeinen Abneigung gegen alles Französische und Englische" rechnet und dann fortfährt:

> Bedauerlich ist das freilich nicht. Im Gegenteil! Dieses Auflehnen gegen das Fremde ... ist eine überaus erfreuliche Erscheinung. Ich würde mich noch mehr darüber freuen, wenn ich glauben könnte, daß sie nachhaltig sein wird.[6]

Gegenstimmen ließen nicht auf sich warten. Die Mehrzahl der deutschen Neuphilologen riet sowohl in der Erwartung eines deutschen Erfolges als auch später in der Gewißheit der kommenden Niederlage zu Besonnenheit in der landeskundlichen Arbeit. Vor allem warnte man davor, den Vorteil einer intimen Kenntnis des fremden Landes für dessen erfolgreiche Bekämpfung (von möglicher Freundschaft war damals ohnehin nicht die Rede) in den Nachteil gewollter Unwissenheit umschlagen zu lassen. Stellvertretend für viele soll hier O. Wieses Aufsatz Sollen wir die Kinder noch mit den Sprachen unserer Feinde quälen?

> Gemach, gemach! Wir laufen Gefahr. Ich glaube, unsere Weitherzigkeit im Abreißen der Brücken ... birgt ein Tüttelchen Engherzigkeit in sich. ... Haben wir etwa bisher Englisch gelernt um der schönen Augen unseres Vetters wegen oder aus unermeßlicher Liebe? Nein, sondern wir haben uns mit Kenntnissen gewappnet, um stark zu sein![7]

Der Wunsch nach Fortsetzung landeskundlicher Arbeit behauptete sich bald gegenüber den Isolierungsbestrebungen. Dabei erhielt zunächst die traditionelle Realienkunde ihre Bestätigung als erfolgreiches Mittel, Informationen - durchaus auch als Teil der Kriegführung - über ein fremdes Land zu verschaffen. So hieß es 1916:

> Sehr viel von unserer Kenntnis der Fremde wurde durch ruhige Arbeit daheim erworben. ... Aber alles, was in friedlicher Arbeit gewonnen wurde, kann und soll heute im Kriege dem Vaterlande nutzbar gemacht werden. ... Nichts schützt vor Fremdtümelei so sehr wie wirkliche Kenntnis des Fremden.[8]

R. Müller sieht England als den künftigen wirtschaftlichen und politischen Gegner,[9] Clasen spricht von "wirtschaftlichen Bedürfnissen" und "kaufmännischer Berechnung,"[10] auch Borbein stellt die "realen Werte" in den Dienst des kommenden wirtschaftlichen Kampfes,[11] und Schumann erkennt in dem Wissen um die Völker die Voraussetzung einer erfolgreichen Außenpolitik.[12]

Die positive Beurteilung der bisher vermittelten Realienkenntnisse mußte angesichts des ungünstigen Kriegsverlaufs immer mehr einer kritischen Einschätzung weichen. Institutionalisiert wurde dieser Meinungsumschwung im Jahre 1917 durch die Denkschrift des preußischen Kultusministeriums über die Förderung der Auslandsstudien. Diese Schrift, eigentlich für den Bereich der Hochschule verfaßt, doch in ihrem grundsätzlichen Anliegen auch auf den Schulunterricht bezogen, sprach plötzlich von einer "erschreckenden Unkenntnis des ausländischen Denkens."[13] Auslandskenntnisse wurden stärker denn je zum "unentbehrlichen Bestandteil der nationalen Bildung" erklärt.[14] Es findet sich allerdings in der Schrift kein Anhaltspunkt für eine Kritik an dem Prinzip der Realienkunde als solchem; der Vorwurf galt vielmehr lediglich der Größenordnung des bislang Geleisteten und enthielt die Forderung nach einer erheblichen Ausweitung landeskundlicher Informationen. Damit wurde die

Realienkunde unter Hinweis auf ihre quantitativen Unzulänglichkeiten erneut von höchster Stelle sanktioniert und war damit in den Augen eines Kulturkundlers "typisch für ein Zeitalter, das glaubt, Notstände, die sich in der Praxis herausgebildet haben, durch Vermittlung von Kenntnissen abstellen zu können."[15]
Gleichzeitig mit der Forcierung der Auslandskunde wurde besonders in den letzten Kriegsjahren die nationale Komponente des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts noch stärker als bisher betont. Für den Fall einer militärischen Niederlage befürchtete man allgemein auch einen Anschlag auf das mühsam erworbene deutsche Nationalbewußtsein und reagierte schon vorsorglich mit entsprechenden Mahnungen:

> Wir sollen vor allem uns selbst suchen und finden, aus dem unausgeschöpften Reichtum unseres eigenen Volkstums und seiner Geschichte ein gesundes und sicheres Nationalbewußtsein gewinnen ...[16]

Hollack verurteilt die "törichte Liebedienerei vor fremdem Wesen" und verlangt, zukünftig "in jeder Beziehung dem Auslande gegenüber den deutschen Standpunkt ausdrücklich zu wahren."[17] Wehrmann fordert, "unsere Jugend im edelsten Sinne des Wortes national zu erziehen,"[18] Pilz spricht von "deutschnationaler Bildung,"[19] und Meyer, Fischer und Morsbach formulieren den gleichen Gedanken negativ, indem sie gegen einen falschen "Internationalismus" zu Felde ziehen.[2o]

> Bildung ist jedenfalls <u>Bewußtsein</u> des eigenen Seins, Wollens, der eigenen Werte und Grenzen. An dieser Stelle wird ersichtlich, daß das <u>Fremde</u> ... eine notwendige Funktion in der höheren Schule hat ...[21]

Die Rolle, die hier dem Element des Fremden zugesprochen wird, gibt einen ersten Hinweis auf die Herausbildung eines neuen Schwerpunktes in der fremdsprachlichen Auslandskunde. Während bisher der Akzent überwiegend auf dem Bemühen lag, das Ausland als die Summe konkreter Informationen aufzufassen, welche zum Nutzen Deutschlands im wirtschaftlichen, politischen und schließlich auch militärischen Machtkampf

eingesetzt werden konnten, erhielt das Fremde jetzt zunehmend auch die Funktion einer Folie, von der sich das Deutschtum umso schärfer abheben sollte. So formuliert auch die Denkschrift:

> ... gerade durch den Kontrast mit dem Ausland [sollen die Auslandsstudien] dem gebildeten Deutschen die Werte seiner vaterländischen Kultur zum Bewußtsein bringen.[22]

Indem die Denkschrift sowohl der etablierten Realienkunde als auch einer neuen Tendenz Impulse gab, wies sie der Auslandskunde zwei Aufgaben zu, die zwar in der ständigen Orientierung an Deutschland eine gemeinsame Bezugsgröße hatten (und damit auch in der Reduzierung des Fremden auf ein Mittel zum nationalen Zweck übereinstimmten), sich jedoch innerhalb dieses Rahmens beträchtlich voneinander unterschieden. Dem Streben nach der Totalität von Kenntnissen stand das Streben nach totaler Erkenntnis gegenüber; der quantitative Gesichtspunkt der Faktensammlung sah sich in verstärktem Maße dem qualitativen Aspekt der Interpretation konfrontiert. "Seele,"[23] "Charakter"[24] und "Wesen"[25] traten fortan deutlicher in den Vordergrund der landeskundlichen Arbeit. Damit ist die kulturkundliche Bewegung der zwanziger Jahre in ihren ersten Anzeichen rückblickend bereits erkennbar.

Abschnitt III 1919 - 1933

1. Die Ziele der höheren Schule

Waren bis 1914 und dann besonders im Verlauf des Krieges die Ziele der höheren Schule an einer Festigung der Großmachtstellung des Deutschen Reiches ausgerichtet, so schuf die Niederlage und damit der Machtverlust eine völlig neue Ausgangssituation. An die Stelle von utilitaristischem und nationalistischem Eifer trat zunächst eine nüchterne Bilanz der vermeintlichen eigenen Fehler und Schwächen. Dabei entdeckte man Mängel vor allem in der Schularbeit. In Umkehrung der Anerkennung, die man 1871 dem deutschen Lehrer gezollt hatte, hieß es jetzt:

> Aber der preußische Schulmeister ... hat den Weltkrieg verloren; denn die politischen Eigenschaften, die zu einem Weltvolke nötig sind, hat er dem Geschlechte nach 187o nicht einpflanzen können.[1]

Inmitten der verbreiteten Orientierungslosigkeit wurde es daher als dringendste Aufgabe empfunden, der deutschen Schule ein Ziel zu setzen, das wie nie zuvor den Willen zur Einheit der Nation dokumentieren sollte.

> ... es gilt, einen höheren Standpunkt zu gewinnen, von dem aus das Ganze des Bildungswesens und des Volkslebens ins Auge gefaßt werden kann ...[2]

H. Richert, Verfasser der Richtlinien für die Lehrpläne der Höheren Schulen Preußens des Jahres 1925, formulierte schon 192o die "Zukunftsfrage ..., ob das neue Deutschland aus sich die Kraft eines Bildungsideals heraustreibt."[3] Dabei finden sich als Zielvorstellungen die "Erziehung zu deutschem Nationalgefühl, zu deutscher Staatsgesinnung, zu deutscher Kultureinheit."[4] Der "ideale deutsche Mensch"[5] sowie ein "einheitlicher Kulturwille"[6] sollten das Ergebnis jeder Schularbeit sein. Nicht den kommandierten "Hurrapatriotismus"[7] also wollte man wiederaufleben lassen, sondern ein "echt völkisches Bewußtsein, politischen Sinn,

Gemeinschaftsgefühl ..."[8]

Gleichzeitig mit der politisch motivierten Wahl des Deutschtums zum allgemein verbindlichen Bildungsinhalt der höheren Schule erhielt das Streben nach Einheit auch von pädagogischer Seite her Unterstützung. Die Unterrichtung über Fakten, das Einzelwissen, ja Wissen überhaupt wichen der deutenden Zusammenschau; der Blick auf das Ganze und dessen Interpretation ersetzten die analytische Kleinarbeit. So verwarf Aronstein das Prinzip der "enzyklopädischen Bildung" und den "Willen, alles zu wissen oder doch von allem zu wissen."[9] In diesem Wandel äußerte sich letzten Endes auch eine veränderte Auffassung von der Funktion der Schule schlechthin. Durch eine stärkere Einbeziehung der Persönlichkeit des Schülers und das Bemühen um seine "möglichst vollkommene Gesamtentwicklung ... in körperlicher, sittlicher und geistiger Hinsicht"[10] vollzog sich im Rahmen der neuen Bildungskonzeption der Übergang von der Unterweisungs- zur Erziehungsschule.[11] Hübner führt aus:

> Nicht auf eine Fülle praktisch brauchbarer Kenntnisse bedacht, also nicht utilitaristisch, darf das neue Bildungsprinzip sein, sondern auf innere Tüchtigmachung ...[12]

Die Veröffentlichung der preußischen Richtlinien bedeutete für die Diskussion um eine deutsche Bildungseinheit zunächst die Festschreibung der Verpflichtung gegenüber dem Deutschtum als dem stets gegenwärtigen obersten Erziehungskriterium.

> Die Bildungseinheit aller Schulen im deutschen Bildungsgute ergibt den idealen Zielpunkt für die unterrichtliche Gesamtarbeit.[13]

Darüber hinaus aber eröffneten die Richtlinien eine neue Perspektive, die eine einseitige Beschränkung auf das Nationale zu überwinden suchte, indem sie das Deutschtum in den Zusammenhang der westeuropäischen Kulturgeschichte stellte. Denn wenn auch der Ausgang des Krieges in den ersten Nachkriegsjahren kaum Raum gelassen hatte für andere

als nationale Überlegungen, so konnte doch gezeigt werden, daß es sich dabei nicht um die Neuauflage eines hektischen Patriotismus oder gar Chauvinismus handelte, sondern um den Versuch, der deutschen Schule ein Bildungsziel zu geben, das nicht ausschließlich die spontane Reaktion auf Zeitgeschehen war, sondern die Ausrichtung auf das Vaterland kulturgeschichtlich entwickelte. Dieser Ansatz kam nun, einige Jahre nach dem Krieg, zusehends zur Geltung und zwar in Gestalt eines zweiten Bildungsschwerpunktes, der dem nationalen gleichsam komplementär gegenüberstand und ihn nur noch deutlicher hervorhob: der Kulturgeschichte Westeuropas. Die Richtlinien formulieren:

> Innerhalb der allen Schulen gemeinsamen deutschen Bildungsaufgabe haben die realgymnasialen Anstalten das besondere Ziel, die deutsche Kultur ... in ihrer geschichtlichen Auseinandersetzung mit den westlichen Kulturen ... dem jungen Menschen zum Verständnis zu bringen. ... Das Einleben in die schöpferischen Gedanken des westeuropäischen Geistes ... wird für die geschichtliche, politische und humane Erziehung der Jugend von hervorragender Bedeutung sein.[14]

Die sich anschließende Fachdiskussion über die preußischen Bestimmungen zeigte überwiegend positive Resonanz. Deutschbein begrüßt neben der nationalen Zielsetzung "die Pflege des Europäismus",[15] Aronstein sieht dem Unterricht ein "ideales sowohl humanistisches als nationales Ziel gestellt"[16] und fährt andernorts fort:

> Dem neusprachlichen Gymnasium fällt daher die Aufgabe zu, Männer und Frauen heranzubilden, die gewillt und imstande sind, die geistigen Beziehungen zu unseren westlichen Nachbarn wieder anzuknüpfen und fortzuführen - um des Deutschtums willen und seiner für die Menschheit unentbehrlichen Mitarbeit an einer europäischen Kultursynthese.[17]

Der europäische Gedanke breitete sich rasch aus. Ein Jahr nach Erscheinen der Richtlinien macht G. Bäumer in ihrem Buch Europäische Kulturpolitik der deutschen Forschungs- und Bildungsarbeit den Vorwurf, sich jahrelang unter das

"ihr innerlich fremde Gesetz ... der nationalen Leidenschaft" gestellt zu haben, und bezeichnet "den Europäismus als notwendige Bildungsidee der Gegenwart."[18] Zimmermann spricht die Erwartung aus, daß "in dem Bemühen, die europäischen Nationen als verschiedengeartete Erben derselben ... Kultur zu begreifen, ... sich die Bildungskräfte entfalten, die ein auf Gesinnung gestelltes Nationalbewußtsein erwecken."[19] Hübner sieht - noch 1933 - den modernen Europäismus als den "wichtigsten Quellbezirk des neusprachlichen Gymnasiums",[20] und Schwedtke, ab 1934 Herausgeber der Zeitschrift Die Neueren Sprachen und engagierter Vertreter nationalsozialistischer Bildungspolitik, formuliert 1930 als "letztes Ziel unserer höheren Schulen ..., das Dasein und den Wert unserer nationalen deutschen Kultur aus den Gegenbildern der beiden großen westeuropäischen Kulturen herauszuarbeiten und ihre wechselseitige Durchdringung und Beeinflussung zu beleuchten."[21] Ein Jahr vor dem Ende der Weimarer Republik begegnet noch folgende Prophezeiung:

> Denn die Zeit ist erfüllt. Eine hochstehende, aber noch viel höher hinaufstrebende Europakultur ist bereits da. Es gilt nur noch, sie geistig-sittlich durchzuorganisieren ...[22]

Aus der Perspektive der Schulpolitik nach 1933, die sehr bald dem Deutschtum einen Ausschließlichkeitsanspruch verschaffte und durch die Betonung der Rassenforschung einen irrationalen "Blut-und-Boden-Mythos" kultivierte, mußte der Versuch, einen Bildungsbegriff gleichermaßen national wie übernational auszurichten, als inkonsequentes Lavieren zwischen einander ausschließenden Prinzipien erscheinen. Oeckel stellt bereits 1933 das Fehlen eines "festen, einheitlichen Erziehungsideals" fest,[23] und R. Münch vermißt den "Blick aufs kernhafte Wesentliche."[24]
Auch in heutiger Zeit wird auf die Problematik der Konzeption von 1925 hingewiesen:

> Einerseits wurde dieser "moderne Europäismus" fast ausschließlich auf die westeuropäischen Kulturen ... beschränkt und mit diesen gleichgesetzt; zum anderen war man keineswegs gewillt, den vorher so stark propagierten nationalen Gedanken ganz fallenzulassen.[25]

Abschließend sei die grundsätzliche Kritik erwähnt, die Blättner 1960 an dem Bildungsprogramm Richerts und seiner Zeit übt. Für Blättner besteht der hauptsächliche Mangel der Richtlinien in der ihnen zugrunde liegenden Überzeugung, Bildungseinheit könne nationale Einheit fördern oder gar bedingen. Für ihn offenbaren die Bestimmungen eine folgenschwere Fehleinschätzung der Beziehungen zwischen Politik und Bildung. Dem Verfasser wirft Blättner u.a. vor:

> Er hat die "Geisteswissenschaften" ... mißverstanden und fehlgedeutet, wenn er annahm, daß sie "Kulturkunde" bezweckten und daß durch die so errungene "Kunde" vom deutschen Geist (in seinen mannigfachen Beziehungen zu anderen Geistesmächten) "vertiefte Deutschheit" erreicht werden könne. Daß damit die Erziehung zu Weltkenntnis und politischer Verantwortung peinlich verfehlt war, ist uns heute deutlich.[26]

2. Der Englischunterricht im Schatten kulturkundlicher Zielsetzung

2.1. Übersicht

Die Zielsetzung des Englischunterrichts in den ersten Nachkriegsjahren ist noch gekennzeichnet von einem Nebeneinander realienkundlicher und kulturkundlicher Elemente.

> Für das Englische genügt es nicht nur, bei den Schülern ein ausreichendes Verständnis für das Wesen des englischen Volkes in Charakter, Sitte und Geschichte zu erstreben, sondern durch die Behandlung englischer Welt- und Wirtschaftspolitik auch die bedeutende Macht des ganzen angelsächsischen Kulturkreises in ihren Strömungen und Wirkungen kennen zu lernen.[27]

Während der folgenden Jahre verlagerte sich der Schwerpunkt der Bemühungen auf die "Erschließung der fremden Geisteswelt"[28] bzw. der "fremden Kulturwelt."[29] Dabei ging es für

Ehrke bereits um ein "Tiefenerlebnis englischen Wesens"[30] und für Aronstein um "die große Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts, die Schule mit dem Wesen und Charakter, der geistigen Eigenart des englischen Volkes bekannt zu machen ..."[31] Die dem Ausland zugedachte Rolle einer kontrastiven Folie zur schärferen Hervorhebung des Deutschtums bildete die Grundlage fast aller derartiger Äußerungen. "Denn nur in geistigem Kampfe und in der Auseinandersetzung und im Vergleich mit dem Anderssein wird das Sein zum bewußten Sein und findet lebendigen und wertvollen Ausdruck."[32]

In den Richtlinien kommt sowohl die Abkehr vom Prinzip des bloßen Wissens als auch der letztliche Bezug landeskundlicher Arbeit auf das Deutschtum zum Ausdruck:

> Die Einführung in die fremde Geisteswelt soll kein blosses Wissen von kulturellen Einzeltatsachen ... erstreben; es handelt sich vielmehr darum, das im fremden Kulturganzen, besonders in der Sprache und im Schrifttum wirkende Leben verstehen zu lehren und für die innere Bildung des Schülers nutzbar zu machen; insbesondere soll dieser durch den Vergleich des fremden mit dem deutschen Wesen zu einem vertieften Verständnis für die Eigenart seines Volkes geführt werden.[33]

Angesichts dieser Rollenverteilung wurde in der Fachdiskussion bis 1933 die zweifach orientierte, nationale und europäische Zielsetzung des Englischunterrichts kaum problematisiert. Die 1927 geäußerte Überzeugung Ehrkes kann daher als Ausdruck der herrschenden Meinung wiedergegeben werden:

> Die Erziehung zu europäischem Gemeinsinn und europäischer Kultur durch das Studium der im neusprachlichen Unterricht behandelten Sprachen, Völker und Kulturen ... ist kein Widerspruch zu dem Ziel der Erziehung zum deutschen Menschen. Denn wir Deutsche sind Europäer ...[34]

Ebenfalls bestätigte sich für den Englischunterricht die bereits angedeutete Tendenz der höheren Schule, die analytische Kleinarbeit - Ausdruck realienkundlicher Zielsetzung - durch das Streben nach Synthese zu ersetzen. So erläutert Schultes das "Prinzip der Erkenntnisarbeit im fremdsprach-

lichen Unterricht" mit dem Gebot: "Nicht Details beobachten und nach Gründen fragen, sondern das Ganze schauen und den Grund ergründen"[35] und fährt fort:

> Die zugehörige Aufgabe heißt, das die englische Kultur Einende als ihren inneren Grund zu begreifen, oder - anders ausgedrückt - die englische Kultur als eine durch den englischen Geist bedingte englische Einheit zu sehen.[36]

In einer schwer übersehbaren Flut von Stellungnahmen fand der Gedanke der Zusammenschau starke Resonanz. "Die synthetische Kraft ... sucht den Gegenstand wieder als Ganzes, als Leben zu fassen und zu nutzen für Unterricht und Erziehung."[37]

Notwendige Abstriche in der Detailarbeit wurden von vornherein als unwesentlich in Kauf genommen, wenn nicht sogar als wesentliche Erleichterungen des pädagogischen Bemühens um klare Aussagen begrüßt. So fordert Hübner:

> Alles Komplizierte hat auszuscheiden; einige wenige klare Triebe sehen und immer wieder finden, ist wirksam genug und ist in der Schularbeit möglich.[38]

Bergert spricht zwar einerseits von dem "kühnen Unterfangen ..., den Charakter auch nur eines Menschen richtig zeichnen zu wollen" und schließt daraus: "Was vom einzelnen gilt, das gilt von einem Volke in vielfach gesteigertem Maße"; jedoch klingt seine praktische Schlußfolgerung für den Unterricht verblüffend einfach:

> Aber wir dürfen hier unsere Skrupel und Zweifel entschlossen zurückstellen. Der Pädagoge muß zuweilen den Mut zur Verallgemeinerung, zur Oberflächlichkeit haben.[39]

Die Bezugsgröße, an der sich alle Bestrebungen um ganzheitliche Erkenntnis orientierten, war der Begriff"Struktur", dessen geistesgeschichtlicher Hintergrund gesondert behandelt werden wird.

> ... der heutzutage so viel gebrauchte Ausdruck "Struktur" schließt den Gedanken der Zentrierung eines sinnhaft gegliederten Gefüges, also den Hinweis auf einen Lebenskern in sich.[40]

In seiner Anwendung auf den Unterricht war der Begriff "Struktur" der beherrschende Integrationsfaktor für die "synthetische Erfassung fremden Volkswesens";[41] "die Struktur des fremden Volkstums in ihrem einheitlichen Aufbau ... muß der Jugend daher zum vollen Verständnis gebracht werden."[42] Hatte man sich vor Jahren noch damit begnügt, eine Enzyklopädie oberflächlicher Realien anzulegen, so waren jetzt weite Kreise entschlossen, bis zum Wesenskern der fremden Nation vorzudringen. Um die Zulässigkeit eines solchen Verfahrens für den Bereich der Schule gab es zwar Auseinandersetzungen, doch herrschte in dem wesentlichen Punkt nahezu Einmütigkeit: Die Position hatte sich durchgesetzt, daß grundsätzlich alle Kulturträger - angefangen vom Individuum bis zur Gesamtheit der Menschen - Strukturen unterworfen seien, deren besondere Merkmale zwar mit steigender Größenordnung immer komplexer und abstrakter würden, jedoch durchaus beschreibbar blieben.

> Er [der Strukturbegriff] ermöglicht in methodischer Hinsicht eine Analyse überindividueller Kultursysteme ... Geistige Individuen ebensogut wie ganze Kulturgebiete lassen über den Zufälligkeiten der Einzelerscheinung bestimmte Merkmale erkennen, die einen Typus und eine Art höhere Objektivität darstellen ...[43]

Entsprechend der übergeordneten Zielsetzung des Englischunterrichts war es unter allen möglichen Kulturträgern die - fremde - Nation, die mit Hilfe des Strukturbegriffs in ihrem Wesen erfaßt werden sollte. Dabei ging man allerdings zunächst - wiederum in Übereinstimmung mit der Gesamtentwicklung - von einer Verwandtschaft der "seelischen Grundrichtungen" der Völker aus, ja sogar von einem "menschheitlichen Urgrund alles geistigen Lebens", um erst dann - wie Hartig - die spezifischen Merkmale der einzelnen Nation ins Auge zu fassen:

> Erst von der Besinnung auf solche geistige Ureinheit menschlichen Daseins wird uns die individuelle Gestaltung des kulturellen Lebens der verschiedenen Völker mit den eigentümlich verschiedenen Formen, Wirkungsweisen und Verbindungen, die jene geistigen Grundrichtungen angenommen haben, sinnvoll und verständlich.[44]

Im Gefolge einer derart umfassenden Perspektive kam stets das nationale Anliegen in den Blick. E. Schön - ausgerichtet an der französischen Kulturkunde, aber grundsätzlich auch für das Englische bedeutsam - spricht von den "wesentlichen Strukturmerkmalen einer Volksindividualität",[45] Otto rechnet mit einer "gewissen Konstanz der nationalen Eigenart" und rationalisiert:

> Ein Volk, das morgen völlig anders ist als heute, hätte keine Struktur, keinen Charakter, und der Typus als Arbeitshypothese würde seinen Sinn verlieren.[46]

Das Hauptergebnis der Strukturbetrachtung sollte also die Aufstellung eines Typus sein, der alle "typischen" Wesenszüge der fremden Nation in sich vereinte. Hübner, Otto und Baumgarten sind sich einig, daß es sich dabei nicht um einen "real existierenden Typus" handeln könne, sondern um einen "Wesenstypus", der "die Gesamtheit aller wesenhaften Merkmale einer Gruppe" umfaßt[47], bzw. um einen "Idealtypus", der "in keinem einzelnen Exemplar restlos wiederzufinden [ist], ... aber doch die wesentlichen unterscheidenden Eigenschaften einer ganzen Gruppe charakteristisch zusammenfaßt."[48]

> So drücken wir ... das Vorhandensein eines Typus aus, ohne daß die individuellen Erscheinungen die konstitutiven Merkmale dieses Typus voll zu verwirklichen brauchen. Wir bedienen uns des Typus nur als eines methodischen Hilfsmittels, um gewisse Erkenntnisse festzuhalten.[49]

In diesem Zusammenhang sei auf Max Weber verwiesen, der - ausgehend von den Sozialwissenschaften - einen "Idealtypus" konstruierte, " um das reale, durch Irrationalitäten aller Art (Affekte, Irrtümer) beeinflußte Handeln als 'Abweichungen' von dem bei rein rationalem Verhalten zu gewärtigenden Verlaufe zu verstehen."[5o]
Die Bereitschaft, zugunsten einer eindrucksvollen Gesamtaussage differenzierende Einzelbeobachtungen zurückzustellen, kann im Rahmen der allgemeinen Entwicklung von der

analytischen zur synthetischen Betrachtungsweise als Ausdruck einer beginnenden Geringschätzung des Intellekts überhaupt angesehen werden. Zur Problematik des Typus bemerkt daher Baumgarten:

> Natürlich haftet dem ganzen Unternehmen eine stets im Bewußtsein zu haltende Unsicherheit und Gewagtheit im einzelnen, eine subjektive Kühnheit an, und wer aus der Geschichtsschreibung alle Intuition und Konjektur, alle Kombination und künstlerische Komposition verbannen ... will, ... der muß diese ganze Methode verwerfen als eine Häufung subjektiver Geschmacks- und Kunsturteile. Wer aber ... Kulturgeschichte ... für eine mögliche Aufgabe künstlerisch entwickelter Wissenschaftlichkeit achtet, der kann um die Methode der Idealtypen nicht herumkommen.[51]

Während in diesen Ausführungen von wissenschaftlicher Arbeitsweise schlechthin die Rede ist, soll im folgenden gezeigt werden, wie relevant die Abkehr von intellektueller Differenzierung auch für den Verstehensprozeß im Schulunterricht wurde. Auf dem 19. Neuphilologentag erwartete Hübner eine "Betonung des Intuitiv-Synthetischen"[52] und vertrat den Standpunkt, "daß mit dem gefühlsbetonten Erleben der Wille zur eigenen Kulturförderung unlöslich verbunden ist."[53] Das "Erlebnis" im englischen Unterricht forderten auch Ehrke[54] und Martini.[55] Damit wurde vielfach zugleich der Ruf nach einer "aktivistischen" bzw. "dynamischen" Beteiligung der Schüler an der Beschäftigung mit dem Ausland verbunden und so auch in dieser Hinsicht eine Abkehr von der überwiegend rezeptiven Schülerrolle zur Zeit der Realienkunde bewirkt.[56]

Im Zusammenhang mit der Erlebnisvorstellung eines solchen "Arbeitsunterrichts" vollzog sich der letzte und folgenschwerste Schritt in der Entwicklung der Auslandskunde seit 1919. Er bestand in der programmatischen Einführung des Kriteriums der Wertung in den Fremdsprachenunterricht. "Von dem rein wissenschaftlichen, also zweckfreien Ziel sind wir übergegangen zu einer wertenden Bildungsform ..."[57] Die Beschäftigung mit fremdem Volkswesen sollte zur "Wert-

aneignung" und "Wertgestaltung" führen[58] bzw. ein "Werterlebnis" vermitteln.[59] Aronstein formuliert:

> Das Ziel dieser neuen Erkenntnis sollte nicht das Wissen der fremden Dinge sein, sondern die Wertung derselben und durch die Wertung die Erkenntnis der eigenen Art ...[60]

Der hier gesehene Zusammenhang zwischen dem "Werterlebnis" bei der Betrachtung eines fremden Volkes und der Erkenntnis des eigenen Volkes impliziert die Methode des Vergleiches. Tatsächlich galt der Vergleich verbreitet als "wichtiges methodisches Hilfsmittel."[61] Ein Blick auf den 18. Neuphilologentag 1923 läßt bereits die überraschenden Vergleichsergebnisse ahnen, die eine Auslandskunde mit "intuitivem" Vorzeichen zehn Jahre später zu erzielen imstande sein würde.

> Dieses edelste Gut unserer Nation [die Liebe zu Deutschland] versteht doch der Neuphilologe ... vorzüglich zu pflegen, in echt nationaler Erziehung, da er durch das Studium fremder Kulturen den Wert der eigenen am besten zu schätzen und lieben gelernt hat und solche Gesinnung der Jugend einpflanzt:
> "Nur Übung im Vergleichen
> lehrt, wem der Kranz zu reichen!"[62]

Damit ist eine Entwicklung umrissen, deren Ergebnis von den Zeitgenossen als "kulturkundliches Bildungsprinzip",[63] "kulturkundliches Unterrichtsprinzip" oder einfach als "Kulturkunde" bezeichnet wurde.[64] Aus den zahlreichen damaligen Definitionsversuchen sei derjenige von E. Schön wiedergegeben, da seine Aussage die wichtigsten Gesichtspunkte zusammenfaßt und daher in den zwanziger Jahren am häufigsten zitiert wurde:

> Fremdsprachliche Kulturkunde ist das Ziel einer Unterrichtsweise, welche die in Wertrichtungen sich offenbarenden Strukturmerkmale einer einzelnen Persönlichkeit wie eines Volksganzen zu dem Zweck zu erkennen strebt, die eigene Wesensart tiefer zu erfassen und entschiedener zu wollen.[65]

2.2. Die geisteswissenschaftliche Begründung der Kulturkunde

Die beschriebene Entwicklung läßt sich im wesentlichen auf die geisteswissenschaftliche Psychologie Diltheys und Sprangers zurückführen.[66] An dieser Stelle sollen die zentralen Begriffe der Struktur und des erlebnishaften Verstehens in ihrer Anwendung auf die Erfassung eines Nationalcharakters kurz erörtert werden. Nach Steinbeck ist

> das Problem der Kulturkunde ... ein Exponent jener westeuropäischen Geistesentwicklung des 19. und 2o. Jahrhunderts, die sich, unter Aufnahme wertvollster Ideen des deutschen Idealismus ... um den Sinn der Geschichte bemüht.[67]

In Reaktion auf die vom naturwissenschaftlichen Denken beeinflußte "positivistische, isolierende Betrachtungsweise" entwickelt sich "eine Methode, die der Eigenart des Erlebens angepaßt" ist. "Das Problem der Ganzheit des Erlebens in dem hic et nunc seiner historischen Erscheinungsform wird damit im Gegensatz zu seiner positivistischen Isolierung zur neuen Logik der Geschichte ausgestaltet."[68] Ausdruck dieses ganzheitlichen Denkansatzes ist der Begriff der Struktur. Gemeint ist die Einheit des Erlebens durch ein homogenes Subjekt, das in variabler Größenordnung auftreten kann, also als Einzel- oder Gruppensubjekt, und in jedem Fall eine spezifische Struktur zu erkennen gibt. Dazu äußert Dilthey:

> In dem Strukturzusammenhang ist weiter fundiert, daß jede geistige Einheit in sich selbst zentriert ist. Wie das Individuum, so hat auch jedes Kultursystem, jede Gemeinschaft einen Mittelpunkt in sich selbst. In demselben sind Wirklichkeitsauffassung, Wertung ... zu einem Ganzen verbunden.[69]

Ähnliches findet sich bei Spranger; auch für ihn sind Ganzheit, strukturelle Mitte und Wertbewußtsein Merkmale eines jeden Kulturgefüges:

> Unter der geistigen Seelenstruktur verstehen wir einen geschlossenen Zusammenhang von Erlebnis- und Leistungsdispositionen, der nach Wertrichtungen gegliedert ist, aber in der Beziehung auf eine erlebbare Werteinheit, d.h. im geistigen Ich, seinen Mittelpunkt hat.[70]

In engem Zusammenhang mit dem Modell einer Erlebnisstruktur steht die Frage, auf welche Weise eine solche Struktur zu erfassen sei. Hier wird der Begriff des Verstehens eingeführt, der mit seiner Bezugsgröße, der Struktur, korreliert; d.h. auch er kann zwangsläufig nicht rational sein, sondern basiert ebenfalls auf dem Erlebnis. "... man möchte sich einfühlen in das Leben der Dinge und Wesen, man möchte sie aus ihrer konkreten Lebendigkeit, gleichsam selbst im Mittelpunkte ihres Wachstums ruhend, begreifen..."[71] Heicke beschreibt 1927 das funktionale Wechselspiel zwischen den beiden zentralen Begriffen:

> Unter der "Struktur" müssen wir das seelische Leben in seinem Zusammenhang, seiner Totalität verstehen. Sie ist die Einheitsfunktion in der Mannigfaltigkeit seelischer Erlebnisse und Ausdrucksformen. Sie ist die Individualitätsformel, die nicht rationalisiert und nur im Verstehen, der der geisteswissenschaftlichen Psychologie eigentümlichen Erkenntnisart, einsichtig gemacht und beschrieben werden kann.[72]

Der Erlebnischarakter des Verstehensprozesses resultiert bei Dilthey aus der kritischen Auseinandersetzung mit Hegels "objektivem Geist." Dilthey wirft Hegel vor, er konstruiere "die Gemeinschaften aus dem allgemeinen vernünftigen Willen"; dagegen müsse man "heute von der Realität des Lebens ausgehen; im Leben ist die Totalität des seelischen Zusammenhanges wirksam."[73] Damit wird der "objektive Geist" aus einer "idealen Konstruktion" herausgelöst und durch die Erlebniseinheit "Struktur" ersetzt:

> So können wir den objektiven Geist nicht aus der Vernunft verstehen, sondern müssen auf den Strukturzusammenhang der Lebenseinheiten ... zurückgehen.[74]

Damit "bleibt nun aber das Verstehen an den Akt des Erlebens gebunden";[75] es ist "das Streben nach unmittelbar

gefühlsmäßigem Erfassen des Wirklichen, nach Intuition ..."[76] Martini ersetzt auf der Suche nach "wahrer Erkenntnis" die "umpfählten Verstandesbegriffe der vorangegangenen Zeit" durch "eine schöpferische Tat des Bewußtseins"[77], und Beyer stellt fest, daß "sich der Akt des 'Verstehens' selbst jeder Kontrolle entzieht" und das Resultat "einzig und allein von dem Grade unserer Feinfühligkeit abhängig" sei.[78]

Aus bekannten Gründen ist für diese Untersuchung die Anwendung der geisteswissenschaftlichen Psychologie auf die Erfassung eines Nationalcharakters besonders relevant. Im folgenden soll daher kurz gezeigt werden, wie in der Begriffswelt Diltheys, Sprangers und Schelers der erlebnishafte Verstehensvorgang die Totalität eines nationalen Strukturzusammenhanges zu begreifen sucht und einer Wertung unterzieht. Dilthey sieht die Integrationskraft der Nation:

> In einer Nation aber stehen alle Arten gemeinsamer Erlebnisse in einem bewußten Bezug zur nationalen Gemeinschaft. ... Alle diese Individuen, die ihren eigenen Zwecken nachgehen, ... haben doch zugleich im nationalen Zusammenhang ein Gebiet eigener Zwecksetzung.[79]

Ein ähnlicher Gedanke findet sich bei Max Scheler. Für ihn ist die Nation eine "geistige Gesamtperson, die in allen Gliedern ... ursprünglich mitlebt ..."[80] Die Orientierung des Verstehens einer nationalen Struktur am Erlebnisvorgang betont Spranger in seinem Aufsatz Wie erfaßt man einen Nationalcharakter?:

> Völkercharakterologie - so scheint mir das wesentliche Resultat - kann nie ganz auf strenge, lehrbare Methoden gebracht werden. Sie bedarf des Künstlertums, vermöge dessen viele Einzelzüge zu einem Ganzen, zu einer in sich verständlichen Struktur kräftig zusammengeschaut werden.[81]

Der Aspekt der Wertung, der an anderer Stelle mit Bezug auf den Englischunterricht bereits eingeführt wurde, findet sich bei Scheler:

> Wir Deutsche glauben ganz ernsthaft, daß auch die Nationen wie die Individuen sowohl verschiedenen individuellen Wesens als auch verschiedenwertig sind.[82]

2.3. Die Kritik an der Kulturkunde

Die zeitgenössische Kritik am kulturkundlichen Unterrichtsprinzip richtete sich vor allem gegen zwei Punkte. Der erste Einwand galt der Übertragung von Zielsetzung und Arbeitsweise der geisteswissenschaftlichen Psychologie auf den Bereich der Schule. Außerdem wurde kritisiert, daß als Folge der übergeordneten Aufgabenstellung des Englischunterrichts die Beschäftigung mit dem Ausland nicht um ihrer selbst willen erfolgte, sondern die Rolle eines Mittels zum Zweck erhielt. Zu beiden Aspekten war Theodor Litts Aufsatz Gedanken zum "kulturkundlichen" Unterrichtsprinzip wortführend. Ausgehend davon, daß "strukturpsychologische Interpretation ... zu den heikelsten Dingen [gehört], mit denen der erkennende Geist sich einläßt",[83] und unter Hinweis darauf, daß "die strukturpsychologische Deutung eine nicht gewöhnliche Gabe einfühlender Divination zur Vorsehung hat", stellte Litt die Frage: "... tun wir dann gut daran, diese als eine Art von Normalleistung allen denen aufzuerlegen, die in den einschlägigen Fächern als Jugendbildner tätig sind?"[84] Im Hinblick auf den Strukturbegriff selbst spricht Litt vom "Joch einer begrifflichen Konstruktion."[85] und versucht, bereits am Beispiel des Individuums - also der kleinsten Größenordnung unter allen Kulturträgern - die Problematik einer Strukturerkenntnis gerade für die Schule aufzuzeigen. Danach ist das wahre Wesen eines Menschen

> ... eine Unendlichkeit der inneren Gestaltung, die über jede Möglichkeit begrifflicher Fassung überströmt. Sucht menschliches Denken trotzdem an diese Unendlichkeit irgendwie heranzukommen, so vermag es dies nicht anders als dadurch, daß es auswählend, verkürzend, fixierend, verbindend ein Gitterwerk ... um diese strömende Fülle gleichsam herumlegt: dieses Gitterwerk ist dann - die "Struktur" der geisteswissenschaftlichen Psychologie. Ein Notbehelf also ist sie ... Aber welche Irrung ist es nun, diese Not zur Tugend umzufälschen und sich einzubilden, man habe in der übersehbaren Zahl fester Bestimmungen gleichsam das Geheimnis, den Wesenskern des zu ergründenden Ich selbst erfaßt ...[86]

Im Vergleich mit der hier von ihm gewählten Bezugsgröße, dem Individuum, erscheint Litt nun der Versuch, Strukturmerkmale von kollektiven Kulturträgern, wie z.B. von Nationen, ermitteln zu wollen, als Flucht in ein "begriffliches Formelsystem",[87] das den Mangel einer gedanklichen Verkürzung der Unendlichkeit des Lebens noch um ein Vielfaches ausweitet. Kritik an formelhafter Vereinfachung komplexer Zusammenhänge üben auch Klemperer[88] und Hartig.[89] Vor einer Überforderung der Schüler durch "verstehendes Ausdeuten geistigen Lebens" warnt Otto[90], und Steinbeck formuliert den grundsätzlichen Unterschied zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Tätigkeit, wenn er der Universität "objektive Erkenntnisbildung", der Schule aber "geistige Subjektsbildung" zuschreibt und daraus folgert:

> Die wissenschaftliche Methode des Erkennens und Forschens kann nicht dieselbe Methode sein, durch die Stoffe als Bildungsgüter überliefert werden. ... Sie [die Schularbeit] kann darum dem Schüler grundsätzlich nicht zumuten, sich der Kultur forschend gegenüber zu stellen.[91]

In seinem Aufsatz Schule und Kulturkunde greift Beyer den Begriff des erlebnishaften Verstehens auf und gibt zu bedenken, daß für den Fall eines "Mißverstehens" keine Vorsorge getroffen worden sei, da ja infolge des subjektiven Erlebnischarakters das Mißverstehen als solches gar nicht erkannt werde und damit dieselben Strukturmerkmale wie ein "Verstehen" besitze.[92] Der optimale Lehrer müßte demnach folgender ironischen Anforderung entsprechen:

> Habe Geschmack, besitze Feinfühligkeit und sei eine geniale Persönlichkeit. Dieser Satz aber hat als Vorschrift überhaupt keinen Sinn.[93]

Letztes Ergebnis einer solchen Bilanz war für die Kritiker des kulturkundlichen Prinzips die Warnung vor "leerem Phrasengeklingel"[94] und besonders vor der Vermittlung sog. "Werterlebnisse" an die Schüler.[95]

Aus Litts Kritik an "der Kette der Mittel und der Zwecke" des kulturkundlichen Unterrichts seien seine Äußerungen zum Stellenwert des Einzelwerkes und des nationalen Kulturgefüges herausgegriffen. Für ihn stehen schaffender Geist und geschaffenes Werk "in einem Verhältnis, das jede Mittel-Zweck-Überlegung tief unter sich läßt." Der Versuch, die Behandlung fremdsprachlicher Literatur an dem Erziehungsziel der Erkenntnis des eigenen, deutschen Wesens auszurichten, bedeute eine "unerhörte Verarmung, ja Entleerung, die unsere gesamte unterrichtliche Bemühung erfährt."[96] Ein "Entwertungsprozeß" noch viel größeren Ausmaßes müsse sich aber dann vollziehen, wenn das Kulturgefüge einer ganzen Nation als Folie für ein deutsches Selbstverständnis verwendet werde. Abgesehen von der Verletzung fremden Eigenrechtes versage überdies ein solches Vorgehen auch in bezug auf die Zielsetzung:

> Wer fremdseelische Strukturen als bloßes "Mittel" einschätzt, das dem "Zwecke" der Selbsterkenntnis dient, wird diesen Zweck mit unbedingter Sicherheit verfehlen; erreichen wird ihn nur der, der sich so in jene versenkt, daß jeder andere Zweck außer dem ihres Verständnisses versinkt.[97]

Damit wäre bereits doppelter Schaden angerichtet. Doch Litt sieht eine weitere potentielle Gefahr dieses Prinzips in der drohenden Akzentverlagerung von Selbsterkenntnis auf Selbstherrlichkeit,[98] die sich u.a. auch als Folgeerscheinung des totalen Erlebnisses einstellen könnte, welches ja ausdrücklich die Vorsicht rationalen Differenzierens im Umgang mit Fremdkulturen ausschließt. Die Reduzierung des Eigenwertes eines Kulturträgers auf eine Mittel-Zweck-Funktion bezeichnen auch Nohl und Steinbeck als "Verkümmerung";[99] Schücking und Klemperer teilen die Befürchtung einer "Selbstbeweihräucherung"[100] bzw. "Überheblichkeit".[101] Beißende Ironie kennzeichnet E. Webers Karikatur des "deutschen Menschen", wie er ihn

sich als "Arbeitsergebnis des kulturkundlichen Unterrichts" vorstellt:

> Da erschien mir der deutsche Mensch als eine drollige Gestalt, ein Menschlein mit noch unterentwickelten Formen. War es ein Knabe, oder war es ein Mädchen? Über Infanteriestiefeln des Wilhelminischen Zeitalters erhoben sich Beinkleider des achtzehnten Jahrhunderts, ein gotischer Panzer bedeckte die Brust, von seinem kleinen, allzu kleinen Kopfe nahm es einen riesigen Zylinder der Biedermeierzeit, und mit jener lässigen Selbstsicherheit, die dem Wissenden ansteht, sich vor mir verbeugend, sagte es: "Mein Name ist Homunculus!"[102]

2.4. Die Kriterien der Lektüreauswahl

Das Vordringen des kulturkundlichen Unterrichtsprinzips läßt sich sowohl für den Bereich der Lektüre als für den der Sprachbetrachtung belegen.
Kulturkundliche Eignung wurde zum beherrschenden Kriterium in der Auswahl fremdsprachlicher Werke und Texte. Erster Ausdruck dieser neuen Akzentsetzung im Lektüreunterricht war das Erscheinen einer großen Zahl "kulturkundlicher Lesebücher",[103] die in gedrängter Form "die allerwesentlichsten typischen Grundzüge eines Volkes" im Überblick vorstellten, "und zwar nur solche, die sich ohne Schwierigkeit aus geeignetem Anschauungsmaterial erkennen lassen."[104] Auf der Suche nach Erkenntnis sollten die Lesebücher "Zeitersparnis"[105] bringen und "helfend eingreifen, wo nicht ... zu einer Gesamtaussage der fremden Wesensart gelangt werden kann."[106] Innerhalb des "ganzen Feldes völkischer Äußerungen" gab es mit Hilfe der zusammengestellten Texte möglichst große Kreise abzustecken, "in denen sich die Schüler auskennen."[107] So hieß es 1923:

> So kann man wohl ... schon heute sagen, daß die Einzelausgabe in der Schule nur noch bedingt berechtigt sein wird, während die Zukunft den Texten gehört, die nach großzügigen Gesichtspunkten, nach einheitlichen Ideen, nach bestimmten sachlichen Zusammenfassungen aufgebaut sind ...[108]

Die solchen Textsammlungen zugrunde liegende Konzeption einer totalen Dominierung des Lektüreunterrichts durch kulturkundliche Prämissen führte - bei aller Einigkeit über die grundsätzliche Berechtigung der Kulturkunde an sich - zu Auseinandersetzungen um die Verwendbarkeit von Literatur als kulturkundliches Potential. Dabei ging es zunächst um das Verhältnis von Lesebuch und Einzelwerk, dann um Auswahl und Deutung des Einzelwerkes selbst. Während die Befürworter der kulturkundlichen Lesebücher sich die Forderung Karpfs zu eigen machten, " in einer großzügigen Durchmusterung der englischen Literatur Stellen zusammenzutragen, die kulturkundlich für ein bestimmtes Problem wichtig ... sind",[1o9] bezeichneten die Kritiker ein solches Vorgehen als Sammeln von "Bruchstücken, die zusammengestellt sind unter den heteronomen Gesichtspunkten einer Strukturidee."[11o] Zu der Absicht, die künstlerische Einheit von Gesamtwerken einer kulturkundlichen Problemstellung zu opfern und sie auszugsweise zu "Pröbchenlektüre"[111] zu degradieren, äußerten sich Gaede und Kruse, die Herausgeber der ZFEU:

> Wir möchten für die Auffassung eintreten, daß eine Kunde fremder Volkskultur nicht durch die Lektürestellen zu überliefern ist, die hier und dort aus Schriftstellern und Kunstwerken, weder zeitlich noch künstlerisch auf derselben Ebene stehend, herausgezogen sind, zur Illustration eines mehr oder minder vorhandenen Vor-Urteils.

Stattdessen wurde die "konzentrierte Versenkung in ein großes Kunstwerk, in das Wesen eines aus der Tiefe seines Volkstums schöpfenden Genius" gefordert, also die Beschäftigung mit dem Einzelwerk.[112]

Im Für und Wider um die kulturkundliche Nutzung eines geschlossenen literarischen Werkes begegnet erneut die Mittel-Zweck-Problematik. Dabei lassen sich zwei Positionen unterscheiden, die zwar beide kulturkundliche Gesichtspunkte berücksichtigen, aber verschiedene Prioritäten setzen.

Die erste Auffassung vertritt den Vorrang des kulturkundlichen Aspekts bei Auswahl und Behandlung von Literatur. "An den großen Persönlichkeiten und bedeutenden Kunst- und Geisteswerken" sollte der Lehrer den Schülern "den Begriff des Volkstums mit einigen wesentlichen, ihn bestimmenden Strukturmerkmalen" zeigen.[113] Für Ehrke kommt die "Herausarbeitung bewußter und irgendwie systematischer Vorstellungen von englischem Wesen"[114] auf der Oberstufe infrage, und bei Hübner findet sich über diese Absicht hinaus der Bezug zum nationalen Erziehungsziel: "Der Maßstab für die Literaturauswahl muß das für das fremde Volk Charakteristische als Folie für unser eigenes Volkstum sein."[115] Krüper will "die Literatur des fremden Volkes kennenlernen, um an ihr in die feineren Regungen der Volksseele einzudringen", jedoch ebenfalls nur solche Werke berücksichtigen, die "im vornehmsten Maße für die Zwecke einer deutschnationalen Erziehung geeignet" sind.[116] Schwabe sieht das Werk "nicht von außen gewürdigt als historisches Erzeugnis der fremden Kultur, sondern kulturpsychologisch als ein Zeugnis und Dokument der fremden Geistesstruktur."[117] Für Zeiger schließlich hat die Literatur die Funktion einer Einführung in die "Kultur- und Volkskunde."[118] Den umfassendsten Einfluß auf die Literatur räumt E. Schön dem kulturkundlichen Prinzip ein. Schön nimmt die Kulturkunde nicht nur gegenüber dem Vorwurf der "Vergewaltigung von Kunstwerken"[119] in Schutz, sondern sieht in ihr das unentbehrliche Instrumentarium zur Erschließung des Werkes, welches auf diese Weise vor einer nichtssagenden, "objektiven" Auslegung bewahrt wird:

> ... erst die kulturkundliche Auslegung wird dem Werk sein volles Eigenrecht sichern, indem erst sie seine Eigenart völlig zu ergründen trachtet. ... Das Werk ... kommt durch die kulturkundliche Betrachtungsweise ganz zu seinem Recht. Es wird nicht ausgepreßt, um die Struktur seines Schöpfers ... oder die Artung der Zeit, des Volkstums, aus denen es stammt, zu zeigen. Umgekehrt: erst vom Gesamtgeist aus wird das Werk erkannt. ... Kulturkunde ist ein großer und ernst zu nehmender Versuch, das fremde Schriftstellerwerk gerade dasjenige sagen zu lassen, was es wirklich meint.[120]

Die programmatische Aussage Schöns ist nicht einsichtig und enthält Widersprüche. Auffallend ist die scheinbar unproblematische Verbindung deduktiver und induktiver Ansätze, die das Werk einerseits als Ausdruck eines "Gesamtgeistes" betrachten, ihm also nur mittelbare Aussagekraft einräumen, andererseits - scheinbar voraussetzungslos - das Ohr an das Werk legen, um zu hören, "was es wirklich meint." Bezogen auf die Unterrichtspraxis findet sich ein ähnlicher Gedankengang bei Schultes, der - gemessen an den ehrgeizigen Plänen des "Arbeitsunterrichts", den Erkenntnisprozeß weitgehend durch die Schüler anregen zu lassen - den Spielraum durch unerwartete kulturkundliche "Hilfestellung" einschränkt:

> Es gibt keine andere Möglichkeit, als daß der Lehrer eine einfache Psychologie des englischen Geistes voranstelle und den Schülern aufgebe, in der Kulturschöpfung die Sonderart dieses Geistes wiederzuerkennen. Im Rahmen dieser deduktiven Grundeinstellung bleibt im einzelnen Spielraum genug für induktive Betätigung ...[121]

Die zweite Auffassung fordert eine Unterordnung des kulturkundlichen Aspekts unter den "höheren Gesichtspunkt des künstlerischen, allgemein menschlichen Wertes der dichterischen Schöpfungen."[122] Dieses Verlangen bezog sich sowohl auf die Auswahl als auch auf die Behandlung der Literatur. Aronstein befürchtet sogar, daß durch das Streben nach möglichst vielseitiger Erkenntnis über das fremde Volk "der positivistische Geist und der geistlose Positivismus, den man zur einen Tür herausgeworfen hat, zur anderen wieder hineinkommt" und setzt dagegen seine Prioritäten:

> Wir lesen und interpretieren doch schließlich die Werke der großen Schriftsteller in allererster Linie um ihrer selbst willen, um der sittlichen und ästhetischen Werte, die sie enthalten ...[123]

Schücking hält die Behandlung der Dichter unter der Fragestellung, inwiefern sich in ihnen der Volkscharakter be-

kunde, für eine "verfehlte Methode",[124] und Zimmermann geht es um ein Festhalten an den "unsterblichen Werken der Klassiker, ... denn der Wertgehalt und die Bildungskraft ihrer Dichtungen stellt sie himmelhoch über alle Schreiber, die 'charakteristisch für ihr Volkstum' sind."[125] Wie bereits angedeutet, ging es bei diesen literarischen Vorbehalten gegenüber dem Primatanspruch der Kulturkunde nicht etwa um den Rückzug auf eine ausschließlich ästhetische Position; vielmehr wurde - etwa im Gegensatz zu Schön - die Ansicht vertreten, daß die Erfassung eines Kunstwerkes unter sittlich-ästhetischem Vorzeichen die Einsicht in spezifische Kulturformen des fremden Volkes ohnehin impliziere. In diesem Sinne schien das kulturkundliche Prinzip offene Türen einzurennen, wenn nicht gar dem sensiblen literarischen Werk durch die groben Raster aufoktroyierter Maßstäbe Gewalt anzutun.

> Was wir mit einem Seelenschema niemals leisten können, das leistet der feinnervige, die Kräfte der Gegenwart kennende ... Dichter in für uns nicht zu erreichender Objektivität. Seine Gruppenmenschen sind "typische" Engländer, und wer sie zu verstehen sucht, denkt ganz von selbst in den Sinnzusammenhängen, die für die neue geisteswissenschaftliche Logik bezeichnend sind.[126]

Für eine solche "implizite" Kulturkunde wurden vielfach Werke vorgeschlagen, die sich mit den großen Persönlichkeiten des fremden Volkes befaßten, allen voran die Biographie. Hier lassen sich übrigens die ersten Anzeichen einer Entwicklung beobachten, die nach 1933 - in Verfolgung ganz anderer Ziele - als "Heldenverehrung" wieder in den Blick kommen wird. Jedenfalls nennt H. Weinstock bereits 1927 den Helden "die stärkste kulturpädagogische Kraft, die es im geschichtlichen Leben überhaupt gibt",[127] und ein Jahr später formuliert Hartig:

> Wesentlich wird es darauf ankommen, unsere Schüler im Unterricht an die großen Offenbarungen französischen und englischen Menschentums heranzuführen ... Darum stelle man einzelne große französische und englische Gestalten in den Mittelpunkt des neusprachlichen Unterrichts. ... In jeder dieser großen Gestalten werden so drei Kräftegruppen faßbar werden: persönlich geformtes Menschentum, Zeitalter und Volkstum.[128]

2.5. Die Auffassung von Sprache

Nach dem Kriege wurde auch der Bereich der Sprachbetrachtung immer stärker vom kulturkundlichen Prinzip durchdrungen. Dabei machte die geisteswissenschaftliche Psychologie ähnlich wie beim Lektüreunterricht ihren Einfluß geltend.

> Diltheys Grundsatz, daß alle zusammengesetzten Gebilde der geistigen Welt in einem Wirkungszusammenhang stehen, der durch das erlebende Subjekt getragen wird und eine ihm eigene Struktur zeigt, stellt der Sprachbetrachtung ihre Aufgabe.

Das "erlebende Subjekt", welches es zu erfassen galt, war auch hier wieder die fremde Nation.

> ... das Ringen um das Verständnis der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten und Eigenarten der Sprache und der in ihnen zum Ausdruck kommenden nationalen Triebkräfte liegt in dieser Richtung.[129]

Zum Kronzeugen der neuen Sprachauffassung wurde Wilhelm v. Humboldt. Seine Ausführungen zur Sprache im allgemeinen und zur "inneren Sprachform" im besonderen schienen geeignet, den Versuch, Sprache und Volkscharakter in einen Zusammenhang zu bringen, zu legitimieren. Dabei war die "innere Sprachform" für Humboldt zunächst nicht mehr als "die Idee, die die Lautform gestaltet nach Gesetzen, die nichts anderes sind als die Bahnen, in welchen sich die geistige Tätigkeit in der Spracherzeugung bewegt ..."[130] Der Elan führender Kulturkundler jedoch deutete diese Aussage bereits als Indiz für eine organische Sprachauffassung, "deren 'innere Sprachform' in jedem Zeitalter einen bestimmten Geist widerspiegelt."[131]

Der Begriff der "inneren Sprachform" begegnet etwa siebzig Jahre nach Humboldts Definition bei W. Wundt, der im Rahmen seiner völkerpsychologischen Betrachtungen auch die Sprache untersuchte. Bei Wundt allerdings ist der Schwerpunkt - entsprechend dem Ansatz der geisteswissenschaft-

lichen Psychologie - vom rein Geistigen auf das Psychische verlagert. Die "innere Sprachform" ist für ihn daher "der Komplex psychischer Zusammenhänge, die eigentümlichen Assoziations- und Apperzeptionsgesetze, die in dem Aufbau der Wortformen, der Scheidung der Redeteile, der Gliederung des Satzes und der Ordnung der Satzglieder zur Erscheinung kommen."[132] Auch in diese Aussage wurde ein Übermaß kulturkundlicher Relevanz hineininterpretiert:

> Diese innere Sprachform ... ist dem Wesen nach die Sprache selbst, betrachtet nicht in den Tatsachen ihrer äußeren Bildung, sondern in den treibenden Tendenzen, den charakteristischen Eigentümlichkeiten, der besonderen Psyche des Volkes, wie sie sich in diesen sprachlichen Erscheinungen ... offenbart.[133]

Die kritischen Bemerkungen über die einseitige Akzentuierung allgemeiner Zitate im Sinne kulturkundlicher Zielsetzung sollen allerdings nicht den Eindruck erwecken, als hätten die Kulturkundler etwa generell ihre Positionen auf Sand gebaut. So findet sich bei Humboldt der Passus, daß die Verschiedenheit der Sprachen "nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst" sei.[134] An anderer Stelle bezeichnet er die Sprache als die "äußerliche Erscheinung des Geistes der Völker",[135] und verschiedentlich begegnen auch direkte Stellungnahmen zum Verhältnis Sprache-Nation:

> Denn der Erklärung gewisser Erscheinungen, zu denen ganz vorzugsweise die Sprache gehört, läßt sich auch nicht einmal nahe kommen, wenn man nicht ... auch noch das Nationale in Anschlag bringt ...[136]
>
> Obschon größtenteils das Werk der Nationen, beherrschen die Sprachen sie dennoch, halten sie in einem gewissen Kreise befangen, und sind es, die ganz vorzüglich den Nationalcharakter bilden oder bezeichnen.[137]

Diese Wechselbeziehung zwischen Sprache und Nationalcharakter, in der die Sprache aktiv gestaltet und zugleich gestaltet wird, ist für Aronstein "ein Kreislauf, in dem sich Ursache und Wirkung, Voraussetzung und Folge gegen-

seitig bedingen und hervorrufen",[138] für Deutschbein eine Gleichsetzung von Volksgeist und Sprachgeist.[139] Vossler sieht Nationalität und Sprache "unauflöslich miteinander verwachsen",[140] und Weisgerber spricht von einer "unaufhörlichen Wechselwirkung ..., die besteht zwischen dem Volk, das die Sprache schafft und trägt, und der Sprache, die die Menschen und Generationen verbindet und formt."[141]

Angesichts dieser Ausgangslage wurde es eine lohnende Aufgabe, "Sprachen zu charakterisieren und zwar im Hinblick auf den Volkscharakter." Es galt, "aus der Fülle der Einzelerscheinungen den zentralen Punkt zu finden ..., gleichsam das Nervenzentrum, das den ganzen Organismus bestimmt."[142] Hübner verpflichtet ausdrücklich auch die Schule, den "seelischen Regungen und Strömungen einer Nation ... nachzuspüren", die in der Sprache ihren Ausdruck fänden,[143] und für Besser bedeutet "die psychologische Begründung der verschiedenen Spracherscheinungen, die sich aus dem Wesensunterschied des Deutschen und des Engländers erklären", die "Krönung des englischen Unterrichts."[144]

Für die kulturkundliche Auswertung der Sprache kamen im Unterricht besonders die Gebiete Syntax und Stilistik in Frage. "Wie das Schrifttum, so bietet auch die Grammatik dem Schüler einen Einblick in die nationale Eigenart und Psychologie des fremden Volkes."[145] Hübner wendet den Strukturbegriff gleichermaßen auf Literatur und Sprache an:

> Die syntaktischen Gebilde ... einer Sprache sind ... in nicht geringerem Maße geeignet, die wesentlichen Strukturmerkmale oder "Triebe" in der Gesamtveranlagung eines Volkes erkennen zu lassen als dichterische Kunstwerke ...[146]

Die Richtlinien von 1925 formulieren als Aufgabenstellung des grammatischen Unterrichts eine Aufklärung der Schüler über "das innere Wesen der fremdsprachlichen Erscheinungen" und fordern, daß am Schluß der grammatischen Erörterungen "aus der Fülle gleichartiger Erscheinungen das

Prinzip klar herausgearbeitet" werde.[147] In diesem Sinne äußern sich die beiden Hauptvertreter kulturkundlicher Sprachbetrachtung - Aronstein und Deutschbein - über die Möglichkeiten syntaktischer und stilistischer Unterrichtsarbeit. Demnach stellt die Syntax Normen für sprachlich Richtiges bzw. Erlaubtes auf,[148] während die Stilistik Angemessenes von Unangemessenem unterscheidet.[149] Den Übergang von Syntax zu Stilistik sieht Aronstein in der Wendung von äußerer Regelhaftigkeit zu innerer Gesetzmäßigkeit und erblickt hier den Ansatz für kulturkundliche Deutung:

> Da wird der grammatische Unterricht aus der Region des Willkürlichen, der Einzelvorschriften, des bloß Tatsächlichen, Zufälligen, Unzusammenhängenden ... in die des Geistigen, Gesetzmäßigen, innerlich Zusammenhängenden gehoben; die Regel wird zur Tendenz, zum inneren psychologischen Gesetz der Sprache, die Grammatik zu einem System, in dem eins aus dem anderen folgt, eins das andere bedingt, und das in seiner Ganzheit den Geist der Sprache und des Volkes spiegelt. Sie wird Stilistik im Sinne der Charakteristik der Sprache.[150]

Die Stilistik hat dann als "höchstes Ideal ..., die Sprache eines Volkes aus seinem Wesen, seiner Eigenart, seinem Charakter zu erklären und andererseits diesen Charakter durch die Erscheinungen der Sprache zu erläutern."[151] Auch für Deutschbein offenbaren sich im Stil die "feinsten inneren Schwingungen der Seele eines Volkes."[152]

Der fremdsprachliche Wortschatz wurde ebenfalls - wenn auch im weitaus geringerem Umfang - als Potential kulturkundlicher Erkenntnisarbeit angesehen. "Im Wortschatz offenbart sich der Volkscharakter nicht minder als in der Ausdrucksgestaltung, der Grammatik."[153]

Ähnlich wie beim Lektüreunterricht beschränkte sich die zeitgenössische Kritik auch im Bereich der Sprachbetrachtung auf die Frage, inwieweit den Schülern völkerpsychologische Erkenntnisarbeit zugemutet werden könnte, ohne sie zur Errichtung eines "Schwindelbaues" anzuleiten.[154]

So wurde im Interesse einer Intensivierung der Bemühungen hin und wieder gefordert, für die Schularbeit "nur einzelne sprachliche Erscheinungen zu wesenskundlicher Debatte" zu stellen.[155] Gerade diese quantitative Beschränkung löste allerdings bei manchem anderen Kulturkundler, der die Totalität des fremden Wesens im Blick hatte, die Skepsis aus, daß "die Deutung einzelner Spracherscheinungen auf den Nationalcharakter ... zu leicht subjektivem Irrtum unterworfen" sei.[156] Für Ehrke bestand die Gefahr, daß halbes Verstehen zu Mißverständnissen führen könnte, "die schlimmer sind als das Fehlen jeglichen Verständnisses."[157]

Grundsätzliche Kritik an Zielsetzung und Arbeitsweise der Kulturkunde im Bereich der Sprachbetrachtung blieb - wie etwa bei H. Spies - eine Ausnahme:

> Vom kulturellen Standpunkt aus eine Zusammenfassung der Wesenszüge der englischen Sprache von gestern und heute in systematischer Form zu schreiben, halte ich nämlich so lange für ein eitles Bemühen, als nicht die zahllosen dafür erforderlichen Einzeluntersuchungen (im positivistischen Sinne!) vorliegen, und die Methodologie synthetischer Forschungsweise in ganz anderem Maße ausgebildet ist, als es z.Z. zutrifft.[158]

Aus heutiger Zeit sei die massive Kritik W. Hüllens an M. Deutschbeins Aufsatz Englisches Volkstum und englische Sprache angeführt. Hüllen bezeichnet den Versuch, Volkstum und Sprache in ihrer gegenseitigen Bedingtheit darzustellen, als "willkürliches Zusammenbiegen unbegründeter Beobachtungen", als "unkritisches Verallgemeinern einzelner Erscheinungen" und als "Schwelgen in nichts oder allem."[159]

Abschnitt IV 1933 - 1939

1. Die Ziele der höheren Schule

Der Wechsel der Staatsform brachte zusammen mit der Verkündung einer allgemeinverbindlichen nationalen Weltanschauung eine totale Abhängigkeit des Erziehungswesens vom nationalsozialistischen System. "Wie in der Politik, so muß auch für unsere Jugenderziehung die Zukunftsparole lauten: Deutschland, nur Deutschland, nichts als Deutschland!"[1] Der politische Mensch, der sich seiner Verantwortung gegenüber der völkischen Gemeinschaft stets bewußt war, wurde als neues Erziehungsziel sowohl dem Wissensdrang positivistischer Zeiten als auch dem neuhumanistischen Bildungsideal gegenübergestellt, welches die harmonische Einzelpersönlichkeit angestrebt hatte. "Die nationale Revolution hat der Jugenderziehung ein einheitliches Erziehungsziel in dem volkgebundenen deutschen Menschen gesetzt."[2] In seiner Schrift Kampfziel der deutschen Schule (1933) warf Reichsinnenminister Frick der "individualistischen Bildungsvorstellung" der Weimarer Republik vor, sie habe "nicht alle Kräfte der Schüler zum Nutzen von Volk und Staat entwickelt" und damit "wesentlich zur Zerstörung des nationalen Lebens" beigetragen. Als neues Ziel formulierte er:

> Die deutsche Schule hat den politischen Menschen zu bilden, der in allem Denken und Handeln dienend und opfernd in seinem Volke wurzelt ...[3]

Der Begriff des Politischen sollte also nicht "im parteipartikularistischen Sinne" verstanden werden, sondern in dem Sinne, "daß die Schule durch ihre Erziehung die gliedhafte Einordnung der Schüler ins Volksganze herbeiführt..."[4]

> Politische Schulung will die völlige Neuprägung des Menschen zu einer Gesinnungs- und Willensbereitschaft, zu einer Bejahung der Opfer heischenden Zukunft des Volkes.[5]

Diese Aussage stammt von W. Hübner, einem der führenden Männer des "kulturkundlichen Jahrzehnts". Wie viele andere begrüßte er bereits 1934 das völlige Aufgehen der Erziehungsarbeit in der Interessensphäre der nationalsozialistischen Staatsführung:

> Gemäß einem Sinngesetz großer Weltenwenden sind wir Schul- und Hochschulmänner nach dem unser Volk bis ins Innerste aufrührenden Geschehen des vorigen Jahres zu neuer Prüfung der Stellung und Absicht unserer Arbeit aufgerufen.[6]

Ergebnis dieser Überprüfung war die Feststellung eines "neuen Erziehungsstils, den man als Weiterführung des Humanismus zur politischen Erziehung bezeichnet. ... So muß auch das einzelne Lehrfach ins Weltanschauliche vorstoßen ..."[7]

Die Betonung der Gesinnung und des Willens in Hübners Auffassung von politischer Schulung unterstreicht eine Entwicklung, deren Anfänge schon im Verlauf der zwanziger Jahre zu beobachten waren, die 1933 jedoch zum erklärten Bestandteil des neuen Erziehungsprogramms wurde: die Geringschätzung des Intellekts und damit des Versuches, möglichst objektive Erkenntnisarbeit zu leisten. Ein entsprechender Passus findet sich in dem Erlaß Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule:

> Es gibt keine echte geistige Aufnahmefähigkeit ohne Leidenschaft, ohne Beteiligung des Willens und des Gefühls an den Gegenständen.[8]

Derselbe Gedanke begegnet in diesem Erlaß noch an einer anderen Stelle. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Erziehungswesen der Weimarer Republik wird zwar das damalige Ringen um eine deutsche Nationalerziehung gewürdigt, gleichzeitig aber als Hauptursache des Scheiterns "die Illusion" genannt, "daß geistige Bildung einem Volke das schenken könne, was nur durch die politische Tat einer großen Persönlichkeit dem Schicksal abgetrotzt wird."[9]

> So mußte die Reform in ihrer letzten Zielsetzung ... scheitern, ... weil die Erziehungstätigkeit als solche überhaupt keine politischen Ziele setzen kann, vielmehr umgekehrt vom politischen Willen und seinem Werk ihre Aufgabe empfängt.[10]

Hitler selbst forderte an erster Stelle eine Intensivierung der Leibesübungen.

> Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wiederum an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung.[11]

Alle diese zu fördernden Eigenschaften sollten im Sinne eines nationalen und rassischen Bewußtseins des deutschen Menschen zur Geltung kommen. Hitler erwartete statt "halben Pazifisten oder Demokraten" den "ganzen Deutschen" von der Schule und scheute sich nicht, "die Angst unserer Zeit vor Chauvinismus" als "Zeichen ihrer Impotenz" hinzustellen.[12] In Verbindung mit der Hochschätzung der nordischen Rasse, als deren wichtigster Vertreter der Deutsche gesehen wurde, begründete dieser übersteigerte Nationalismus "die unheilvolle These von der deutschen Weltmission und Sendung."[13]

> Die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates muß ihre Krönung darin finden, daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinktiv und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt.[14]

Schnell wurden diese Leitgedanken in den Fachunterricht übernommen. Dieterich sprach von dem "rassebewußten deutschen Menschen" als Bildungsziel,[15] und nach Krüper galt es, "die jungen Deutschen in die organische, auf Rasse und Volkstum, Blut und Boden, Nationalismus und Sozialismus aufgebaute Gemeinschaft hineinwachsen zu lassen."[16]
Aus dem gescheiterten Versuch der Weimarer Republik, ein Minimum nationaler Gemeinsamkeit zu erreichen, entwickelte

sich nach 1933 ein Höchstmaß an nationalem Selbstbewußtsein, das innerhalb weniger Jahre zu hochmütiger Verblendung ausartete. Aus einer solchen perspektivischen Verengung mußten dann frühere Bemühungen um eine Auffindung des gemeinsamen geschichtlichen Erbes der Völker als "blinde Überschätzung des 'Europäismus'" erscheinen.[17] Nach Krüper war man endlich "von dem Phantom eines geschlossenen westeuropäischen Kulturkreises abgerückt."[18]

2. Der Englischunterricht unter rassischem und nationalpolitischem Vorzeichen

2.1. Volkstumskunde statt Kulturkunde

Die Zielsetzung des Englischunterrichts war wie nie zuvor unmittelbarer Ausdruck der allgemeinen Erziehungsziele der höheren Schule. Der grundsätzliche Vorrang des Politischen vor dem Pädagogischen hatte zur Folge, daß "von einem Eigenrecht oder gar einer Autonomie eines Faches im alten Sinne ... nie wieder die Rede sein" konnte.[19]

> Die heutigen Forderungen an den neusprachlichen Unterricht ergeben sich aus dem allgemeinen Bildungsziel der Höheren Schule im Dritten Reich: ... Bildung des politischen Menschen, der bewußt deutsch fühlt, denkt und handelt. ... Alle Beschäftigung mit dem fremden Volkstum dient letzten Endes der Vertiefung der Kenntnis des eigenen und damit dem großen Ziel der nationalpolitischen Bildung. ... Der Mensch soll erfaßt werden, der deutsche Mensch, der sich seiner Verwurzelung mit seinem Mutterboden bewußt ist ...[20]

Immer wieder standen die völkischen und rassischen Merkmale des fremden Volkes im Vordergrund der Erziehungsarbeit. So sprechen die Richtlinien Erziehung und Unterricht von "völkischer Eigenart" bzw. "Sonderart der Völker" und "arteigener Kultur";[21] Fischer fordert die Gewinnung eines "klaren Bildes der fremden Volksseele" durch eine Betonung "rassenbiologischer Gesichtspunkte."[22] Für Héraucourt steht im Mittelpunkt "das Streben nach dem

Verständnis des Charakters und Wesens eines Volkes in seiner geophysischen und rassischen Bedingtheit",[23] und Köhn wertet "die Stellung des fremden Volkes zur Rassenfrage als einen Spiegel seiner Wesensart."[24] Auf der Führertagung des NSLB war man sich einig, daß "die Geschichte der fremden Völker ... unter rassenpolitischen Gesichtspunkten neu gewertet werden" müßte.[25] In diesem Sinne formuliert R. Münch:

> Die völkische und rassische Art und Neigung nicht nur als Einzelfall, ... sondern grundsätzlich durchgehend ... aufzuspüren, das ist in der Tat die wichtigste Aufgabe des neuen Sprachunterrichts.[26]

Während so die inhaltlichen Schwerpunkte des Unterrichts festlagen und insbesondere auch Einigkeit in der Orientierung fremdsprachlicher Arbeit am Bildungsziel des national und rassisch bewußten Deutschen bestand, gab es Unstimmigkeiten in einer wichtigen methodischen Frage. Es handelte sich darum, ob und inwieweit deutsches und fremdes Volkstum ausdrücklich miteinander verglichen werden sollten. Das Verfahren des Vergleichens wurde zwar einerseits als dem deutschen Selbstverständnis förderlich erkannt, aber andererseits schien es die neue Tendenz, sich in jeder Beziehung nach außen hin abzugrenzen, zu gefährden. Das elementare Prinzip des Vergleichs, Verschiedenes miteinander in Beziehung zu setzen, war für manchen nationalsozialistischen Lehrer angesichts des wachsenden deutschen Absolutheitsanspruches nicht mehr akzeptabel. Zunächst hielt die Mehrheit der Stellungnahmen an der Überzeugung der Kulturkundler fest, daß der Vergleich mit Fremdem die Voraussetzung zur Erkenntnis seiner selbst sei. In Erziehung und Unterricht heißt es:

> Durch Vergleich der Fremdsprache mit der Muttersprache, des fremden Wesens mit dem deutschen Wesen trägt der neusprachliche Unterricht dazu bei, daß sich der Schüler der Eigenart und des Wertes seines Volkes und seiner arteigenen Kultur stärker bewußt wird.[27]

Ähnlich äußern sich Kügler, Mack und Wissmann.[28] Eine der Gegenstimmen war die des Reichssachbearbeiters für neuere Sprachen, H. Fischer, nach dessen Ansicht der Deutsche es "nicht nötig" habe, "sich an fremde Geistesart anzulehnen":

> Die Hinführung zum Verständnis fremden Volkstums braucht überhaupt nicht unbedingt mit einer vergleichenden Wertung verbunden zu werden. Es genügt, wenn der Schüler begreift, daß jedes Volkstum, jede Volksseele, anders geartet ist ...[29]

Fischer - auch einflußreicher Koordinator der einzelnen, in Gaue gegliederten Arbeitsgemeinschaften des NSLB, war im übrigen einer der ersten, die eine neue Aggressivität in den fremdsprachlichen Unterricht brachten. So faßte er die Zielsetzung von vorn herein in der Erwartung möglicher internationaler Konflikte mit entsprechend militanten Worten:

> Wir kennen unsere Gegner, und es wäre grundfalsch, ihre Macht zu unterschätzen. Der Kampf ist hart und wird noch Jahrzehnte währen. In ihm ist ein nicht unbedeutender Frontabschnitt dem deutschen Lehrer zugefallen.[30]

Die neuen Schwerpunkte des fremdsprachlichen Unterrichts forderten vor allem eine Auseinandersetzung mit der Kulturkunde der zwanziger Jahre heraus. Dabei kam es keineswegs zu einer pauschalen Ablehnung des kulturkundlichen Prinzips; vielmehr wurden jene Elemente übernommen, die der neuen Aufgabenstellung noch entsprachen. So war "der Drang nach Ganzheit" nach 1933 unvermindert stark, denn er erklärtesich auch für das neue Erziehungswesen "aus dem unabweisbaren Bedürfnisse gerade dieses Unterrichts nach einem einigenden Mittelpunkte, nach einer die Grundkräfte und Lebensformen zusammenfassenden Anschauung des betreffenden Volkes."[31] Während so die Ausgangsposition der Kulturkunde allgemein als geeignet angesehen wurde, dem neusprachlichen Unterricht "die erforderliche Einheit" zu geben,[32] empfand man das Verfahren selbst als ungeeignet

und sogar schädlich. Vor allem glaubte man - trotz der erklärten Absicht vieler Kulturkundler vor 1933, die Erkenntnisarbeit "intuitiv-synthetisch" zu entwickeln und damit den Einfluß des Intellekts zu reduzieren - in dem Aufsuchen von Strukturmerkmalen fremder Völker "lebensferne Begriffskonstruktionen"[33] zu erblicken sowie die Neigung, "Irrationales zu rationalisieren, Seelisches zu vergeistigen."[34] Damit trug die Arbeit des vergangenen kulturkundlichen Jahrzehnts in der Einseitigkeit der nationalsozialistischen Perspektive das Odium einer pseudowissenschaftlichen "Strukturenzyklopädie",[35] die als Folge einer intellektualistischen "Problemsucht"[36] die Sammlung von Wesenszügen eines Volkes darstellen sollte und doch nur aus "Hypothesen und Phrasen" bestand.[37] Besonders auffällig schienen die "Gefahren des Intellektualismus" für den Bereich der Schule zu sein, da die Schüler durch die hochfliegenden Pläne der Kulturkundler "weit weg von den lebendigen Realitäten" geführt würden[38] und nur die Möglichkeit des Dilettierens hätten.[39]
Entsprechend seinen Wertvorstellungen war dem neuen Erziehungssystem auch besonders daran gelegen, auf das angeblich schädliche Bemühen um Objektivität im Unterricht hinzuweisen, welches den vergangenen Zeitraum trotz der zahlreichen programmatischen Äußerungen, Auslandskenntnisse in den Dienst nationaler Neubesinnung zu stellen, gekennzeichnet hatte. Demnach war das Aufsuchen von Strukturmerkmalen von der "Zwangsvorstellung objektiver Kulturzusammenhänge"[40] begleitet gewesen, die unvermeidlich zu einer "kulturkompromißlerischen Vernebelung der Unterschiede" führen mußte.[41] "Objektiv sind wir gewesen, wo wir hätten hassen sollen, und verzeihend, wo wir hätten verdammen sollen."[42] Einer der ersten und schärfsten Kritiker der Kulturkunde, J. Gelhard, formuliert:

> Das "Verstehen" ... als geisteswissenschaftliche Methode des Kulturbegreifens ist für die pädagogische Arbeit in der Heranbildung der Jugend wertlos, wenn es um des "Verstehens" willen getrieben wird, d.h. wenn es zur Kultur"kunde" führt. ... Wer alles und jedes, was ihm aus der Kulturwelt begegnet, irgendwie einzuordnen und strukturell oder "wesensmäßig" geistig unterzubringen gewöhnt wird, der sieht schließlich auch sein eigenes Schaffen ... nicht mehr unter dem Gesichtspunkte frischen blutvollen Tatwillens, sondern schemenhaft als "Ausdruck" eines ... fiktiven Zeitgeistes.43

Diese kritische Bestandsaufnahme fand ihre positive Entsprechung in der Neubesinnung des fremdsprachlichen Unterrichts unter strikt nationalsozialistischem Vorzeichen. So war nach R. Münch seit 1933 "die Formel 'Wir und das Ausland' ... viel stärker emotional geworden", denn "die ... quälende Zweiteilung des Menschen etwa in einen Neuphilologen, der als Staatsbürger unter den Gesetzen der Politik, als Wissenschaftler aber unter den Gesetzen einer unter Umständen völlig gegensätzlichen 'Wahrheit' steht, ist überwunden ... Kulturkunde als Auslandskunde muß heute Nationalpolitik sein."[44] Damit war klar, daß von nun an auch jede Auseinandersetzung um die Mittel-Zweck-Problematik gegenstandslos blieb, da Erkenntnis um ihrer selbst willen ja nicht nur für die Schule, sondern - wie gesondert zu zeigen sein wird - auch für die Universität abgelehnt wurde.

> Wir fragen nicht mehr: "Was ist englisch, was ist französisch?" - übrigens eine im objektiven Sinne gar nicht zu beantwortende Frage -, sondern: "Was ist das Französische für uns? Was ist das Englische für uns?" Wir haben den Mut und die Bekennerfreude zurückgewonnen, die Welt der fremden sittlich-geistigen Werte auf uns zu beziehen ...45

Auch Hartig wollte alle fremden Erscheinungen "unwillkürlich auf uns zurück" beziehen, denn "in uns selbst besitzen wir den entscheidenden Wertmaßstab, durch den erst verantwortungsbewußtes Abschätzen, Werten und Vergleichen möglich wird."[46] Hermann Heuer ging davon aus, daß dem

Neuphilologen "durch sein deutsches Gewissen" bestimmte Grenzen gezogen wären, zumal "kein Volk so leicht den Lockungen des Fremden unterliegt und sich so leicht entnationalisiert wie das deutsche."[47] Münch verurteilt die "Ermittlung und Übermittlung von Urteilen beliebiger objektiver Art" und gibt der künftigen Beschäftigung mit dem Ausland die "kündende, prophetische und militante Haltung einer Lehre", die sich nicht mit der Rolle des Mediums begnügt, sondern "Haltung und Gesinnung" hervorbringt.[48] Die neue Kulturkunde sollte also "in bewußter Einseitigkeit ... das Absichtliche und Subjektive für das zweckfreie Objektive ... setzen."[49]

Die Neigung zu "bewußter Einseitigkeit" machte sich im Laufe der Zeit in allen Aspekten auslandskundlicher Arbeit verstärkt bemerkbar. So konnte bereits am Beispiel allgemeiner Zielformulierungen für den Fremdsprachenunterricht die extreme Position belegt werden, dem Ausland nicht einmal mehr die Rolle einer Folie zur Erkenntnis des eigenen Wesens zuzubilligen und damit von vorn herein auf einen Vergleich zu verzichten, der vielleicht ein Minimum an Gemeinsamkeiten hätte sichtbar werden lassen. In der engeren methodischen Fachdiskussion häuften sich nun die Ansichten, die dafür eintraten, den deutschen Standort zu verabsolutieren und alles sonstige Leben und Treiben in der unmittelbaren und fernen Umgebung nicht mehr als Mittel zur Relativierung seiner selbst, sondern als Rechtfertigung eben dieses Absolutheitsanspruches zu betrachten. Daß es sich dabei um eine Selbsttäuschung handelte, wird deutlich, wenn man bedenkt, wie sehr die idealisierte deutsche Selbstdarstellung auf eine Gegenüberstellung mit dem Ausland angewiesen war. Immerhin - auch wenn die Unterrichtspraxis dem radikalen theoretischen Konzept einer Isolierung nicht folgen konnte, oder wenn man es aus politischen Erwägungen, wie etwa im Verhältnis zu England, eine Zeitlang für opportun hielt, sogar Gemein-

samkeiten zu sehen - ist hier doch eine Entwicklung umschrieben, die in den internationalen Beziehungen das Fremdartige, Unterschiedliche und Gegensätzliche massiv herausstellte und entsprechend einseitige Werturteile ableitete. Das "Andere" wurde auf diese Weise bald zum "Minderwertigen". Münchs Aussage zum Begriff "Kultur" aus dem Jahre 1936 mag für sich sprechen:

> Kultur ist also nicht, wie es früher hieß, etwas die Völker Verbindendes, sondern geradezu etwas Völker Trennendes, ... also unter Umständen etwas Feindliches.[50]

In derselben Schrift äußert sich Münch zum Vergleich und macht hier offensichtlich den Unterschied zwischen Wissenschaft und Erziehungsarbeit:

> Ein Vergleich aber stößt immer nicht nur auf Gleichartiges und Ungleichartiges, sondern bei erzieherischem Vergleich auch auf Vorbildliches und Abschreckendes.[51]

Bohlen empfiehlt, "das Gefühl für das Anderssein des Fremdvolkes noch mehr zu unterbauen" und will den Gedanken aufrecht erhalten wissen, daß die "deutsche, französische und englische Sprache der Ausdruck dreier verschiedener Wesenheiten sind."[52] H. Heuer ist daran gelegen, "das Spannungsgefühl gegenüber dem Anderssein der Fremdkulturen möglichst lebendig zu erhalten."[53] Deutschbein faßt zusammen:

> Es ist ein großer Irrtum gewesen zu glauben, über die fremde Kultur hinweg zu einem deutschen Kulturbewußtsein gelangen zu können. Je länger und intensiver man sich aber einer Beschäftigung mit der fremden Kultur hingibt, um so mehr und stärker wird man sich bewußt werden, daß gewaltige Unterschiede zwischen den einzelnen Kulturen bestehen, auch zwischen den verschiedenen Formen der germanischen Kultur, z.B. zwischen der deutschen und englischen, daß man an dem Gegensätzlichen nicht das Eigenwertige entwickeln kann, sondern die Gegensätzlichkeit und Fremdheit der anderen Kultur als Tatsache hinnehmen muß.[54]

Grundlage der Verschiedenheit unter den Völkern war die Rasse. Ebenso wie Deutschbein sieht auch K. Schmidt die

rassische Ausprägung derart differenziert, daß selbst verwandte Völker "eine andersartige völkische Seelenverfassung" zeigen und "von dem unsrigen grundverschieden" sein können.[55] Wie interpretationsfähig eine solche Aussage sein konnte, wird spätestens im Zusammenhang mit Hitlers Bemühungen deutlich, möglichst lange die Freundschaft Englands zu erhalten. Während nämlich diese politischen Annäherungsversuche begleitet waren von Beteuerungen rassischer Verwandtschaft zum "englischen Vetter", mußte nach Kriegsausbruch ausgerechnet die Rassenforschung herhalten, um den Beweis der Unvereinbarkeit beider Völker zu erbringen.

Ausgehend von der Überzeugung, daß "triebmäßige und irrationale Kräfte" den Menschen an sein Volk stärker binden als rationale Erkenntnis,[56] sollten fortan alle Lebensäußerungen aus der Rasse abgeleitet werden.[57] Als Grundlage einer "Rassenseelenkunde" sah man im Blut "nicht nur den sichtbaren Stoff, der dem äußeren Erscheinungsbild nach bestimmten Vererbungsgesetzen bestimmte Züge aufprägt, sondern ... auch den Träger seelischer Merkmale."[58] Damit war die Voraussetzung gegeben, bereits in der Unterstufe "den Duft von Blut und Boden aufzufangen"[59] und sich mit den "aus Blut und Boden gewährten lebendigen Tendenzen" eines Volkes zu befassen in der Gewißheit, daß die "besondere seelische Struktur sich aus der rassischen Zusammensetzung jedes Volkes ergibt ..."[60] Für die Gesamtheit dieser neuen auslandskundlichen Arbeit setzte sich - obwohl nie eine einheitliche Begriffsregelung erreicht wurde, verschiedentlich der Ausdruck "Volkskunde" durch. So heißt es bei Siebert: "Die Volkskunde, die wir heute brauchen, muß bis zum Rassischen als der wesentlichen Grundlage des Charakters durchstoßen."[61] Nach Gräfer kann die Volkskunde nur "eine Wesenskunde sein, die ... von der Grundlage nationalsozialistischer Weltanschauung und rassischer Erkenntnisse aus den englischen Menschen ... als Ergebnis

aller rassischen, geschichtlichen und geopolitischen Gegebenheiten erfassen will ..."[62] Auch für Münch hatte jede Wesenskunde auf Rassenkunde aufzubauen, "denn erst von dieser Wurzel aus verstehen wir die 'Lebensstruktur' eines Volkes."[63] Der Reichswalter des NSLB, F. Wächtler, sprach gar von "gottgewollten" Rassenunterschieden[64] und setzte damit ein weiteres Zeichen für mehr oder weniger lautstarke Demonstrationen deutschen Sendungsbewußtseins. So lag nach Bolle "in jedem gesunden und kraftbewußten Volkstum ein innerer Drang, anderen Völkern zur Sendung zu werden",[65] und für J. Schmidt war das deutsche Nationalgefühl "getragen von dem hohen Glauben, daß am deutschen Wesen die Welt genesen müsse."[66]

Aus der Übernahme wesentlicher Ideen der Kulturkunde und deren gleichzeitiger Ausrichtung auf ein konsequent nationalpolitisches und rassebewußtes Erziehungskonzept hatte sich eine Einstellung zum Ausland entwickelt, die zwar die ständige Kompromißbereitschaft pluralistischer Erkenntnisarbeit für überwunden hielt, in ihrer Einseitigkeit jedoch die Gefahr der Selbstverherrlichung förderte. 1967 schreibt H. Schrey:

> Über den klärenden zeitlichen Abstand hinweg ... wird in erschreckender Weise deutlich, wie geringfügig die Änderung der Akzentsetzung damals nur zu sein brauchte, um die unter dem durchaus ehrenwerten Vorzeichen der Kulturkunde angetretene damalige Didaktik des neusprachlichen Unterrichts in eine sich krampfhaft nationalpolitisch und deutschtümlich verstehende Epoche überzuleiten.[67]

2.2. Die Kriterien der Lektüreauswahl

Auswahl und Behandlung der Lektüre basierten auf den Kernforderungen des neuen Erziehungssystems, Vaterlandsliebe und Rassebewußtsein, sowie auf der Überzeugung des nationalsozialistischen Führerstaates, daß jene beiden Tugenden am vollkommensten in wenigen oder sogar nur in

einem einzigen Volksgenossen verkörpert würden:

> Nicht in Ideen, sondern in schöpferischen Männern gestaltet sich am reinsten Geist und Seele eines Volkes, und sie stehen daher auf der Oberstufe im Vordergrund des Unterrichts ... Der Weg führt von der Persönlichkeit zum Zeitgeist und zum Volkstum, nicht aber umgekehrt.[68]

Der pädagogisch bedeutsame Schritt von der vorbildlichen Persönlichkeit zur Idealfigur des Helden wurde mit allem Nachdruck vollzogen. So nennt Hübner als richtungweisend für die Lektüreauswahl "vor allem die Gestaltungen heldischer Lebensmeisterungen",[69] Fränkel sieht in "dem Beispiel heldischer Taten ... zweifellos starken charakterbildenden Wert",[70] und Krüper glaubt, daß "die Jugend ... heute vor allem die großen Männer und die von ihnen herbeigeführten weltpolitischen Entscheidungen kennenlernen" will.[71] Münch fordert, die Heldenverehrung "auf allen Stufen bewußt in den Lichtkegel auch des fremdsprachlichen Unterrichts" zu rücken und verlangt insbesondere "eine auf das Heroische eingestellte Prima."[72] Nach Weltzien richtet sich der Blick "vor allem auf Führerpersönlichkeiten und Helden";[73] auch die offiziellen Richtlinien sprechen von Heldentum.[74]

Dem Begriff des Führers entspricht der Begriff des Geführten. So sieht Weltzien einen engen Zusammenhang zwischen "dem Führertum" und den "Tugenden der Gemeinschaft der Geführten", wobei Gefolgschaftstreue und Kameradschaft am wesentlichsten sind.[75] Fischer nennt hierzu außerdem Treue, Einsatzbereitschaft und Unterordnung.[76]

Ebenso wie der gesamte übrige Unterricht erfuhren auch diese allgemeinen Vorstellungen ihre nähere inhaltliche Bestimmung durch die Ausrichtung an der nationalpolitischen und rassischen Zielsetzung. Danach waren Schriftwerke "Glaubensbekenntnisse eines Volkes von eigenrassischer Prägung"[77] und mußten geeignet sein, "die volksmäßig gebundene Wesensart zum Ausdruck zu bringen."[78] Dement-

sprechend waren Führer und Helden "Verkörperungen ihres Volkswesens, sind Zusammenballungen blut- und geistesbedingten völkischen Wollens."[79]

> Menschen, die den Befehl ihres Blutes zur Ausführung brachten, Führer und Helden von Nationen sind zu allererst solche Rasseschöpfungen.[80]

Nicht nur seiner Rasse, sondern auch seiner Nation war der Held verpflichtet. "Die für uns wichtigste Form des Heldentums ist schließlich immer der politische Führer ..."[81] Für Hübner geht es darum, "die in einem großen geschichtlichen Augenblick von einer großen Persönlichkeit erlebte und geformte Haltung zum Staat und zum Volk zu begreifen." Dabei offenbaren sich Opferbereitschaft und Hingabe, "also die Wesensmitte nationalsozialistischen Wollens."[82] Die Liebe zur Heimat und die Treue zu seinem Volk spielen bei dem Helden eine große Rolle,[83] und so ist nur derjenige ein Held, der "sein Leben für sein Vaterland und sein Volk in die Schanze schlägt."[84] Neben dem kämpferischen Element betonen auch die Richtlinien "Heimatgefühl und Vaterlandsliebe."[85] Alle diese politisch bedeutsamen Eigenschaften konnten in defensiven und aggressiven Spielarten auftreten, je nach der machtpolitischen Konstellation eines bestimmten geschichtlichen Augenblicks. So haben im nationalsozialistischen Sinne sicher jene Helden ihr Vaterland besonders geliebt, die "mit Zielbewußtsein und Wagemut das englische und französische Weltreich aufgebaut haben."[86] Bohlen gibt daher z.B. als "Leitmotiv für die Mittelstufe" den "heldenhaften Abenteurer, Seefahrer und Kolonisator" an;[87] "Seeleute", "Heerführer" und "Weltreichgründer" begegnen in Erziehung und Unterricht,[88] und bei Schad finden sich "große Soldaten" und "Seehelden."[89] Andererseits wurden auch Forscher,[90] Erfinder und Entdecker[91] sowie die namenlosen Vertreter "stillen Heldentums" berücksichtigt.[92]

Aufschluß über diesen gesamten Bereich gibt u.a. die große Beliebtheit Thomas Carlyles, dessen Ausführungen zum Heldentum als vorbildlich für die Erziehungsarbeit des Dritten Reiches angesehen wurden. W. Keller bezeichnet Carlyle sogar als den "ersten Nationalsozialisten"[93] und hebt seine Entwicklung des Führergedankens hervor; auch nach Hübner enthält Carlyles Auffassung vom Führer "wesentliche Grundlagen nationalsozialistischer Weltanschauung."[94] Insbesondere wird die Lektüre des Buches Hero and Hero-Worship, das Carlyle 1840 schrieb, wegen der darin enthaltenen Differenzierung der wichtigsten Führertypen in der menschlichen Gesellschaft empfohlen. Es sind dies die sechs Abhandlungen über den nordischen Führer, den Helden als Propheten, als Dichter, als Priester, als Schriftsteller und als König.[95] Aus dieser Reihe fanden zwei Exponenten im Lektüreunterricht besonderen Anklang. Cromwell, Repräsentant der letzten Kategorie, wurde wegen seiner politischen Relevanz aufgegriffen, und Shakespeare - der Held als Dichter - war "auf Grund seiner rassisch-völkischen Eigenart schon längst zum unentbehrlichen nationalpolitischen Bildner geworden."[96] Hübner bezeichnet es als eine Aufgabe von höchstem Wert, "Shakespeare für unser heutiges Lebensgefühl zu erobern",[97] und Borgwardt schätzt "die Wirkung dieser heldischen Kunst" auf die deutsche Jugend. Für ihn sind Shakespeares Dramen "durch und durch national", weil "hinter dem Dichter der Politiker steht."[98] In seinem Aufsatz Heroismus und politisches Führertum bei Shakespeare, der sich besonders mit Coriolanus und Julius Caesar beschäftigt,[99] betont Eckloff den "heroischen Kampf Shakespeareschen Helden" und glaubt, aus der Betrachtung beider Werke für die Schüler die Erkenntnis gewinnen zu können, daß jeder echte Führer heldenhafte Züge tragen müsse.

> Führer eines Volkes aber kann nur sein, wer es trotz seiner Schwächen zu lieben ... vermag. Denn nur die Liebe zu seinem Volk und der vom Sendungsbewußtsein getragene Glaube an die Kraft zur Erfüllung hoher Aufgaben vermag einem Führer jene geheimnisvolle Gewalt über die Masse zu verleihen ...[100]

Ernstliche Zweifel an der Betrachtung der Lektüre unter rassischem und nationalpolitischem Vorzeichen gab es kaum oder wurden nicht geäußert. Vereinzelt begegnen Warnungen vor der alleinigen Anwendung des "völkisch-politischen Gesichtspunktes"[101] und vor "Gewalt" oder "Übertreibung" in der "nationalsozialistischen Auswertung" eines Textes.[102] In der Regel galt die Interpretation indessen als "zweckgebunden, ohne daß das notwendig zu der immer als Schreckgespenst aufgeführten Vergewaltigung des Werks führen muß, und ohne daß natürlich in das Werk hineininterpretiert werden darf, was nicht darin steckt."[103] Diese aus heutiger Sicht recht sorglos anmutende Art, das schwierige Problem literarischer Deutung zu lösen, wird verständlich, wenn man sich den damaligen Stellenwert der Literatur (und wohl eines jeden Kunstwerkes überhaupt) vor Augen führt, der überwiegend von politischen Kriterien aus bestimmt wurde:

> Der nationalpolitische Auswahlgrundsatz bedeutet also nicht die Abwendung vom Kunstwerk. Im Gegenteil: das vollendetste Kunstwerk verkörpert am reinsten die völkische Art, ruft am lebhaftesten den Willen wach.[104]

Werk und Interpretation, die seit dem Bestehen der Literaturkritik ihre Positionen zueinander stets verändert haben, standen sich hier in einem Verhältnis gegenüber, das das Eigenrecht des Werkes zwar proklamierte, in Wirklichkeit jedoch das Werk zum Sprachrohr eines total politisierten Unterrichts machte. Da kritische Arbeit ohnehin leicht den Makel rationalistischen Phlegmas zugesprochen erhielt, erzielte der Ruf nach "leidenschaftlicher Teilnahme statt bloßer Sachlichkeit!" auch in der volkstumskundlichen Auswertung fremdsprachlicher Lektüre seine Wirkung.[105]

2.3. Die Auffassung von Sprache

Die Sprachauffassung der nationalsozialistischen Periode übernahm weitgehend die Einsichten des kulturkundlichen Jahrzehnts und richtete sie im Laufe der Zeit immer stärker auf die eigenen Ziele aus.
Ebenso wie in den zwanziger Jahren besann man sich zunächst auf die Arbeiten W. v. Humboldts und W. Wundts. Bohlen formuliert diese Kontinuität:

> Eins aber steht fest: das von Humboldt und Wundt zuerst bestellte Feld der "inneren Sprachform" hat auf unserem Fachgebiet nicht brach gelegen. Die Früchte, die es zu tragen verspricht, stellen das Höchste dar, wonach ein Sprachunterricht greifen darf.[106]

Mit dem Bemühen, "die Seele eines Volkes"[107] bzw. "seine Geisteseigentümlichkeiten"[108] aus der fremden Sprache herauszulesen, beziehen sich u.a. Krüper und Lerch auf Humboldt; die Vorstellung des Organismus, die ja sowohl auf das Ganze als auch auf das Lebendige deutet, übernimmt Stroh,[109] und bei Zeller findet sich die "innere Sprachform" als Ausgangsbasis sprachpsychologischer Überlegungen.[110] In diesem Sinne faßt auch Gräfer noch seine Definition:

> Die Sprache als lebendiger, sich stets weiter entwickelnder Organismus ist ... der allumfassende Ausdruck volklichen Seins einer Gemeinschaft ... Durch das Tor der Sprache schreiten wir in die Bezirke fremdvölkischen Denkens, Fühlens und Wollens.[111]

Vorerst ganz in der kulturkundlichen Terminologie bewegen sich auch die Richtlinien Erziehung und Unterricht, die die Sprache als den "sichersten Weg zur Deutung fremdvölkischen Wesens" bezeichnen.[112] Ebenso liegt bei Fischer und Kissling der Schwerpunkt auf den "Gesetzen und Tendenzen in der Seele des betreffenden Fremdvolkes."[113] Wie vor 1933 glaubte man, daß die Verschiedenheit der Sprachen einer Verschiedenheit der Völkerseelen entspreche.[114]

Die Neuorientierung dieser etablierten Anschauungen an den Kriterien nationalsozialistischer Erziehungsarbeit übertrug allerdings die politischen und rassischen Vorzeichen des totalitären Staates auch bald auf die Sprachbetrachtung. So fordern beispielsweise die Richtlinien im Anschluß an die allgemeinen Bestimmungen für den Sprachunterricht der Oberstufe, "durch vertiefende sprachpsychologische und -biologische Beobachtungen ... die Wesenszüge des Fremdvolkes, seine rassischen und völkischen Merkmale aufzuhellen."[115] Fortan war Sprache "die vertretende Form und faßbare Gestaltung rassenhaften Lebens"[116] sowie die "ursprünglichste und unmittelbarste Ausdrucksform eines andersgearteten rassischen Eigenlebens."[117] Den politischen Akzent setzt u.a. Salewsky; für ihn erklärt sich aus der Sprache "jede Lebensäußerung, Sitte und Brauchtum, Denken und politisches Verhalten der anderen Nation."[118]

Im einzelnen äußerten sich diese grundlegenden Ansichten in den beiden wesentlichen Kategorien der Sprachbetrachtung, Syntax und Wortschatz. Die Richtlinien fordern "die Erklärung der grammatischen Einzelerscheinungen durch psychologische und sprachbiologische Betrachtungen."[119] Bernigau bezeichnet die Grammatik als "den nationalen Ausdrucksstil ihrer Träger ..., der Rückschlüsse erlaubt auf die seelische Grundhaltung der betreffenden Sprachgemeinschaft."[120] In Anwendung der "sprachbiologischen Betrachtungsweise geht er dann so weit - um einmal ein spezifisch englisches Beispiel vorwegzunehmen -, die Umschreibung mit to do ("Mittel zur Erhaltung der Wortstellung" und "für den Engländer nun einmal das Rückgrat der klaren Gedankenäußerung") als "biologische Schutzmaßnahme" zu interpretieren.[121] Ähnlich wünscht Dieterich: "Die Lehre vom Konjunktiv ist auf rassischer Grundlage aufzubauen."[122]

Auch "geeignete Wortschatzübungen" konnten "ein Spiegel sein für das Wesen, die Kultur und die Geschichte (Rassengeschichte) des betreffenden Fremdvolkes."[123] Die Richtlinien verweisen besonders darauf, daß einander scheinbar entsprechende Begriffe bzw. Wörter zweier verschiedener Sprachen niemals völlig deckungsgleich sind und empfehlen daher, den Schülern "die fremden Wörter stärker als bisher in ihrer Eigengesetzlichkeit als Ausdruck des fremdvölkischen Denkens und Fühlens zum Bewußtsein zu bringen."[124] In Anwendung dieser Methode stellt Kissling die inhaltliche Forderung einer "einheitlichen Durchforstung des gesamten geistigen, moralischen und besonders politischen Begriffsbestandes der Fremdvölker."[125] Von diesem, notwendigerweise vergleichenden Verfahren versprach man sich - wie hier Lerch - Rückschlüsse auf die "Eigenart einer Nationalsprache und die Eigenart der dahinterstehenden Geistesart."[126]
Kritik an methodischen oder inhaltlichen Aspekten der nationalpolitischen und rassischen Sprachbetrachtung ist kaum zu belegen. Mack bezeichnet den Weg, von der sprachlichen Erscheinung auf den Charakter eines Volkes zu schließen, zwar als "an sich reizvolles Höchstziel", empfiehlt jedoch entsprechende Schritte auf der Schule nur "mit größter Behutsamkeit und nur dann, wenn einwandfreie, gesicherte Forschungsergebnisse vorliegen."[127] Auf eine solche Warnung fanden sich indessen ungleich mehr Stimmen, die mit großer Unbefangenheit auf das unvermeidliche Risiko eines Irrtums in der volkstumskundlichen Auswertung der Sprache hinwiesen:

> Es besteht natürlich die Gefahr, daß wir diesem oder jenem Ausdruck versehentlich eine mehr als nur zufällige Bedeutung beimessen könnten, doch sei daran erinnert, daß ja Irrtümer selten dann auszubleiben pflegen, wenn der Boden, auf den sich die Forschung begibt, etwas schlüpfrig ist.[128]

Abschnitt V Der Zweite Weltkrieg

In der Belastungsprobe des Krieges wurde die ohnehin schon politisierte deutsche Schule vollends zum "Kampfplatz" erklärt.[1] R. Münch formulierte als "neues Sonderziel der Erziehung" die Förderung von "Kriegsbegeisterung und Wehrwillen."[2] Ähnlich wie beim Ausbruch des Ersten Weltkrieges erfuhr das Moment des Unwiderruflichen - die zur letzten Entscheidung drängende Eigengesetzlichkeit jeder militärischen Auseinandersetzung - eine positive Wertung: "Das ist vielleicht das Gute am Kriege, daß er uns nun endgültig ... zu Liebe oder Haß zwingt."[3] Auch die pädagogische Terminologie erhielt militante Züge:

> Daß wir ohne eine klare "Freund-Feind-Entscheidung" nicht auskommen, jetzt, wo die fremde Kultur die eigene in ihrer Existenz bedroht, dürfte selbst früheren Zweiflern nunmehr klar geworden sein ... Die ehrliche Entrüstung, ja der heiße Haß bis zum leichten Spott ... kann hier zur Waffe werden, die trotz allgemein-pädagogischer Bedenken dann weit wirksamer sein dürfte als die wissenschaftliche "Sachlichkeit."[4]

Im Jahre 1942 war das Arsenal spontaner Willensäußerungen, welches seit 1933 seinen festen Stellenwert im nationalsozialistischen Erziehungssystem besaß, erklärtermaßen zur Basis einer "neuen (emotional-irrationalen) Pädagogik" geworden, die "das Herz packt und die Seele erschüttert" und "das Aufwühlende der politischen Leidenschaft" aufgreift und fördert.[5]

In dieser Atmosphäre wachsender Polarisierung, die nur noch die Alternative "Freund-Feind" und "Liebe-Haß" gelten ließ, wurde die Vorstellung des Helden stärker denn je in den Unterricht einbezogen:

> Die Notwendigkeit ständigen Kampfes, ja, das "Nieausgekämpftsein", bringt den Helden dem Jugendlichen noch besonders nahe, erfaßt und formt sein Inneres.[6]

Angesichts der täglich gemeldeten Verluste an der Front, die unvermeidlich auch die engere Umwelt der Schüler

betrafen, konnte "der sich opfernde und schließlich untergehende Held" als "die höchste Form des beispielhaften Vorbildes" ganz in den Dienst der politischen Propaganda gestellt werden.[7] Allerdings wurde - infolge der ausgebrochenen Feindseligkeiten zwischen den europäischen Nationen - die Warnung lauter, niemanden mehr als Helden zu verehren, der - aus der neuen Sicht - in Wahrheit nur durch rücksichtslose Mißachtung elementarer Menschenrechte seinen zweifelhaften Ruhm erworben hatte. Von dieser Einsicht, daß "wir viele alte Ideale ... über Bord werfen müssen",[8] waren besonders die zahlreichen englischen Kolonialhelden betroffen, die - vor dem Hintergrund der deutsch-englischen Verständigungsbemühungen - bis 1933 als willensstarke Begründer des englischen Weltreiches den deutschen Schülern als Vorbilder gedient hatten. Nun, nach Kriegsausbruch, sollten sie unter Berücksichtigung der "wahren Umstände, unter denen das Empire zustande kam", neu bewertet werden.[9]

Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich im Bereich der Rassenlehre. Auch hier forcierte man eine Polarisierung, die zunächst den Arier gegen den nicht-Arier - besonders den Juden - abgrenzte, dann innerhalb des Arischen den nordischen Typus hervorhob. Verbunden mit dieser Differenzierung war eine entschiedene Wertung. Nach Brethner ist der rassische Wert eines Volkes "von ausschlaggebender Bedeutung" für seine machtpolitische Stellung,[10] und für Münch wird "der Volkscharakter ... durch die in ihm verschmolzenen Rassenbestandteile bestimmt."[11] Angesichts der neuerlichen Feindschaft zu England problematisierte die nationalsozialistische Führung plötzlich die jahrelang gehegte deutsch-englische "Vetternschaft":

> Durch die gegenwärtige Auseinandersetzung mit England ist die Erkenntnis des englischen Wesens im Dienste des eigenen Volkes eine noch dringendere Pflicht und Aufgabe des englischen Unterrichts geworden.[12]

Dabei wurden "Forschungsergebnisse" zu Grunde gelegt, die - ähnlich wie beim Stimmungsumschwung im politischen Bereich - auch in rassischer Hinsicht dem Englandbild der Schüler einen negativen Akzent geben sollten. So ließ sich allgemein eine schnelle Entnordung Englands feststellen, mit der eine angeblich gefährliche Zunahme jüdischen Einflusses einherging. Damit war "die Gemeinsamkeit der Verantwortung der nordischen Rasse",[13] die gerade zwischen Deutschen und Angelsachsen stets betont worden war, unmöglich geworden und die kriegerische Auseinandersetzung zwischen vermeintlichen Verwandten auch vom rassischen Standpunkt aus legitimiert.

Exkurs Das Verhältnis von Schule und Universität besonders im Hinblick auf den englandkundlichen Aspekt der Lehrerbildung

In dem Entwurf eines Studienplanes für neuere Sprachen von G. Körting aus dem Jahre 1882 findet sich noch kein Hinweis auf landeskundliche Themen.[1] Ein Blick in die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen Preußens von 1887 bestätigt diesen Eindruck.[2] Mit dem Vordringen der Realienkunde an den Schulen und dem gleichzeitigen Verharren der Universität in der literarisch und sprachhistorisch orientierten Philologie ergab sich ein "Mißverhältnis zwischen dem, was das gegenwärtige Geistesleben der Nation von den Oberlehrern ... verlangt und dem, was von der Universität geboten wird."[3] Ein entsprechend "arges Mißverhältnis" sieht Grote bei der Gegenüberstellung der Schul-Lehrpläne von 1901 und der Prüfungsordnung von 1898.[4] Während nämlich die Lehrpläne sowohl für die fremdsprachlichen Sprechübungen ("Die Übungen im Sprechen ... erstrecken sich außerdem auf Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens und auf Belehrungen über Land und Volk Englands") als auch für den Lektüreunterricht ("Bei der Auswahl ist vornehmlich dasjenige Gebiet zu berücksichtigen, welches in die Kultur- und Volkskunde einführt.") die Realienkunde vorschreiben,[5] findet sich in der Prüfungsordnung lediglich an einer einzigen Stelle die abgeschwächte Forderung nach "Bekanntschaft mit der Geschichte Englands, soweit sie für die sachliche Erläuterung der gebräuchlichen Schulschriftsteller erforderlich ist."[6]

Die sich vergrößernde Kluft zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Arbeit wurde allgemein bedauert. Klinghardt spottet, daß das Ansehen "unserer jetzigen Universitäts-Professoren ... kaum wegen nachgewiesenen Geschicks in der Ausbildung von Lehrern" erworben wurde und äußert sich allgemein zur Frage der Lehrerbildung:

> Was lernt der künftige Lehrer als Schüler auf der Schule? Fertigkeiten im praktischen Gebrauch der Sprache und Wissen über Leben, Sitten, Gebräuche und die wichtigsten Geistesbestrebungen der Franzosen und Engländer. Was lehrt er später selbst? Fertigkeit im praktischen Gebrauch usw. sowie Wissen über Leben, Sitten usw. Womit beschäftigt ihn in den fünf zwischen Schüler- und Lehrerzeit fallenden Jahren die Universität? Mit philologischen Studien, Sprach- und Literaturgeschichte ... Sind dies nicht den Lern- und Lehrgegenständen der Schule gegenüber heterogene Stoffe? Ja. Wäre es darum nicht besser, dafür Studienstoffe eintreten zu lassen, welche mit denen der Schule homogen sind?[7]

Bei einem Vergleich der akademischen Vorbildung des Lehrers mit der Ausbildung des Geistlichen, des Arztes und des Richters fällt Waetzoldt für den Lehrer "der Mangel oder die geringfügige Bewertung alles dessen auf, was die spätere Lebensarbeit im Auge hat."[8]

So sehr auch Einigkeit in der kritischen Bestandsaufnahme herrschte, so unterschiedlich waren die Vorschläge zur Regelung der problematischen Beziehungen zwischen Schule und Universität. Brandl spricht von der "Notwendigkeit, der Jugend die Kenntnis englischer Art und Arbeit zu erschließen", überläßt allerdings die entsprechenden Schritte weitgehend privater Initiative, deren Breitenwirkung zu damaliger Zeit gering bleiben mußte.

> Was aber am meisten hilft ... ist die Beweglichkeit und Opferwilligkeit der neuphilologischen Studierenden. Auf eigene Kosten pilgern sie zahlreich an die Themse und nach Stratford, verdingen sich für knappen Unterhalt an eine Privatschule, um englisches Leben kennen zu lernen ... Nichts wirkt dann, wenn sie daheim ins Amt eingetreten sind, so anregend ..., als was sie auf Grund eigener Beobachtung einfügen, nachdem sie vorher auf der Universität das höhere Beobachten gelernt haben.[9]

Der 7. Neuphilologentag forderte 1897, "daß alle Lebensäußerungen des fremden Volkes und die natürlichen Voraussetzungen seines politischen Daseins von dem Philologen studiert sein wollen"; ausdrücklich hieß es, die Universität dürfe sich "nicht mehr - wie bis vor nicht langer

Zeit - auf das eine Reale, die Sprache, beschränken", sondern müsse die jungen Neuphilologen "auch in die Kenntnis der anderen Realien einführen."[10] Nach Kühn sollten Universität und Schule "Hand in Hand gehen", um Lehrer bzw. Schüler auszubilden, die "über die Grenzpfähle unseres Landes hinausschauen" können.[11] Ehrke fordert die Einbeziehung einer "erweiterten und vertieften Volks- und Landeskunde ... als vollwertigen Zweig der Anglistik" und versteht darunter "die Kenntnis der gesamten englischsprechenden Kulturwelt von heute in wirtschaftlicher, politischer, sozialer und allgemein-kultureller Hinsicht."[12] In Verfolgung dieser erweiterten Aufgabenstellung sollte die Hochschule nicht mehr "Lehrer des Französischen und Englischen, sondern Lehrer Frankreichs und Englands heranbilden."[13] Gegen eine Erweiterung der Anglistik um den Bereich der Realienkunde spricht sich W. Vietor aus und verweist auf das Angebot der einschlägigen Disziplinen wie Geschichte, Geographie und Nationalökonomie.[14] In diesem Zusammenhang bedauert schon 1895 Banner, daß es für den neuen Stoffkreis nicht genügend neuphilologische Hochschullehrer gäbe und schlägt vor, "die Professoren der Geschichte, Geographie, Kunstgeschichte, Philosophie und anderer Gebiete zu veranlassen, in ihrem Vorlesungsplan die Bedürfnisse der Neuphilologen zu berücksichtigen."[15]

Für kurze Zeit - in den ersten Jahren nach der Jahrhundertwende - gab es im Rahmen der allgemeinen Auseinandersetzungen innerhalb der Reformbewegung gelegentlich wieder Warnungen vor einer Berücksichtigung der Realienkunde an der Universität überhaupt. So mahnte die 4. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologenverbandes vor einer "Verflachung" des neusprachlichen Unterrichts und des neusprachlichen Studiums "durch gewisse, auf dem Boden der Reform erwachsene Anschauungen und Bestrebungen",[16] und auf dem 1o. Neuphilologentag wies Unruh darauf hin,

daß "die Vorbereitung zum praktischen Berufe ... nicht Sache der Universität" sei.[17] Übrigens betraf diese Feststellung gleichermaßen die ausschließlich an dem Ziel der Sprechfähigkeit ausgerichtete Sprachbetrachtung wie die Überbetonung der Realien durch die extremen Reformer.

In der schließlich erfolgten Annäherung der unterschiedlichen Standpunkte wurden Zugeständnisse nach beiden Seiten gemacht. Die Realienkunde fand Einlaß in die Universitäts-Anglistik und sollte im Sinne einer Aufrechterhaltung des von manchen als gefährdet betrachteten Hochschulniveaus unter streng wissenschaftlichem Vorzeichen behandelt werden. Damit war zwar der auslandskundliche Aspekt von nun an in beiden Bildungsinstitutionen vertreten, trug jedoch sogleich den Keim der Spaltung in eine wissenschaftlich und eine pädagogisch orientierte Variante in sich. Diese Zweiteilung wurde spätestens dann sichtbar und folgenschwer, als im Verlauf des kulturkundlichen Jahrzehnts die Abwendung der Schule von der Rationalität positivistischer Wissensvermittlung zu Gunsten eines intuitiv-synthetischen Erfassens der fremden Wesensart mit dem ständigen Bezug auf das eigene Volkstum erfolgte, während die Universität weiterhin ihren wissenschaftlichen Charakter bewahren sollte. Bereits 1918 wird diese Perspektive bei Aronstein sichtbar, der die Universität als "Stätte der objektiven, voraussetzungslosen Wissenschaft" bezeichnet und auch "die Erforschung des Auslandes ... unter diesem Gesichtspunkte wissenschaftlich" durchgeführt wissen will. Dann fährt er fort:

> Allein die Schule ist keine Stätte der reinen Wissenschaft ...; sie will erziehen, und die Erziehung muß in ihren Mitteln wie die Kunst Auswahl treffen. ... Was aber hierbei in Betracht kommt, dafür muß einerseits die Eigenart des fremden Volkstums, andererseits unser Verhältnis zu demselben maßgebend sein ...[18]

Die einsetzende Trennung der kulturkundlichen Forschungsinhalte und -methoden von den kulturkundlichen Lerninhalten und -methoden nach dem Ersten Weltkrieg wurde aller-

dings nur selten problematisiert. Gewöhnlich basierte jede Fachdiskussion auf dem Konsens über die spezifischen Aufgaben von Universität und Schule, deren gewandeltes Verhältnis zueinander hier von E. Schön beschrieben wird:

> Bisher waren unsere Bildungsziele in den fremden Sprachen verkürzte Ziele unserer Fachwissenschaft, unsere Bildungsmethoden waren vergröberte, aber artgleiche Methoden wissenschaftlicher Forschung. Wissenschaft aber ist voraussetzungslos, ist zweckfrei, ist wertfrei. Kulturkunde dagegen ... wertet. Sie wählt Bildungsstoffe nach ihren wertbildenden Kräften. ... Kulturkunde befreit also vom reinen Intellektualismus.[19]

Damit waren die Akzente in der deutschen Bildungsarbeit für ein ganzes Jahrzehnt gesetzt. Verpflichtet zur "Wahrheitssuche",[20] sollte die Universität zunächst "den gesamten Tatsachengehalt"[21] erfassen, um dann nach "objektiver Feststellung" einer Nationalkultur[22] bzw. nach "objektiver Erkenntnis der Kulturinhalte" eines fremden Volkes zu streben.[23] Dagegen stand die Schule im Dienst "geistiger Subjektsbildung"[24] und bemühte sich um "die Erkenntnis der Kultur mit dem Ziele einer Kulturweckung..., weil sie weiß, daß mit dem gefühlsbetonten Erleben der Wille zur eigenen Kulturförderung unlöslich verbunden ist."[25] Nach Hübner hat "die Schule eine größere Pflicht zu erfüllen als die Hochschule, wenn wir mit dem Maßstabe der sittlichen Subjekts- und Persönlichkeitsbildung messen." Dieses neue Ziel der "inneren Tüchtigmachung"[26] durch die Besinnung auf die eigene im Vergleich mit einer fremden Kultur vertrug sich auch nicht mehr mit dem wissenschaftlichen Grundsatz wertfreier Forschung, sondern stellte einen Wertmaßstab dar, nach dem der Unterricht sich zu richtem hatte. "Die Wertbezogenheit ist ein Kennzeichen für jede Pädagogik, die sich der Grenze zwischen ihrem Tun und der wissenschaftlichen Forschung bewußt ist."[27] Nach Spranger soll an der Universität "Weltanschauung ... Resultat eines wissenschaftlich orientierten Selbsterziehungs-

prozesses sein, nicht Voraussetzung." Auf der Schule dagegen habe der Erziehungsgedanke ein Recht, und die "Auswahl der Stoffe erfolgt nicht rein nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten, sondern zugleich nach dem Gesichtspunkt ihrer normativen, wertbildenden Kraft.

> Damit kommt der gebundene Weltanschauungscharakter in jede Schule hinein, die von einem Bildungsideal aus organisiert ist.[28]

Die Auswirkungen einer solchen Konstellation auf die Lehrerbildung liegen auf der Hand. Gedacht als Bindeglied zwischen Schule und Hochschule, wurde die Lehrerbildung in den bildungspolitischen Widerspruch verwickelt und erfuhr ihre Impulse willkürlich sowohl von der spezifischen Aufgabenstellung und Arbeitsweise der Universität, der sie institutionell angehörte, als auch von der Schule, auf die sie inhaltlich bezogen sein sollte. Versuche, hier ein gewisses Maß an Folgerichtigkeit zu schaffen, gerieten sofort in Konflikt mit einer der beiden Bezugsgrößen. So stand dem vorsichtigen Hinweis P. Hartigs, daß "die Schule inhaltlich auf die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit angewiesen" sei,[29] und Martinis Mahnung, daß die Schule nichts lehren dürfe, "was wissenschaftlich überholt oder gar falsch" sei,[30] die Zurechtweisung v. Boxbergers gegenüber, daß "die Schule doch für die Bedürfnisse des Volkes da [ist] und nicht zur Verwirklichung der wenn auch von noch so edler Gesinnung getragenen Ideen einer kleinen Philologengemeinde."[31] Beyer wiederum lehnt die Unterscheidung zwischen "einer schulmäßigen und einer hochschulmäßigen Wahrheit" ab und verbannt die Kulturkunde überhaupt aus der Schule, da sie seiner Ansicht nach die Schüler überfordere.[32]

Angesichts dieses in elementaren Punkten kontroversen Verhältnisses von Universität und Schule mußten auch die konkreten inhaltlichen Forderungen an den englandkund-

lichen Sektor der Lehrerbildung kontrovers sein, so daß einmal das schulische, einmal das universitäre Interesse überwog. So verlangt die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen von 1924 in unverbindlicher Form lediglich die "Bekanntschaft mit der Geschichte, Philosophie, den staatlichen Einrichtungen und der Landeskunde Englands"[33] und läßt damit kaum einen Unterschied zu den Bestimmungen von 1898 erkennen.[34] Ebenfalls noch ganz in der Tradition der Vorkriegszeit äußert sich Händel, indem er für die Lehrerbildung eine Einführung "in die sogenannten Realien" mit dem Ziel "einer genauen Kenntnis von Land, Leuten und Zuständen Englands" fordert.[35]

Mit steigendem Einfluß der Kulturkunde auf die Schule geriet die Universität mehr und mehr in einen Zugzwang, der ihr neben der Möglichkeit einer erneuten Trennung von der Schule durch Festhalten an der positivistischen Realienkunde nur ein inhaltliches und methodisches Einlenken in die Schularbeit offenließ. Damit wiederholte sich die Herausforderung der Universität durch die Schule bzw. die Konfrontation gesellschaftlicher Erziehungsziele mit den Grundsätzen wissenschaftlichen Arbeitens. Die mühsam erkämpfte Verständigung beider Institutionen war durch das Ende der "realistischen" Epoche nach dem Weltkrieg wieder in Frage gestellt; Kulturkunde und zweckfreie Forschung schienen unvereinbar. So spricht Ehrke von einer "Wissenschaft der anglistischen Kulturkunde", die zu zeigen hätte, "wie sich alle Lebensäußerungen der heutigen englischsprechenden Welt aus dem Volkscharakter" und anderen Faktoren erklären. Auch ist ihm die "Einführung in die Sprachpsychologie" wichtiger als das überkommene "geschichtliche Studium der Sprache."[36] Eine Äußerung von Pruss zur Lehrerbildung aus dem Jahre 1930 verrät das fortgeschrittene Stadium in der Übernahme wesentlicher kulturkundlicher Kriterien durch die Hochschule:

> Es ist der Sinn der neuen Ausbildung der Neuphilologen an den Universitäten, daß auf dem neusprachlichen Gymnasium ein wesentlicher Teil der deutschen Jugend soweit in das Verständnis der seelischen Struktur der Franzosen und Engländer eingeführt wird, daß jene tiefbedauerliche Unkenntnis der Psychologie anderer Völker, die letzten Endes mit zum Weltkrieg und unserer Niederlage ... geführt hat, unmöglich gemacht wird.[37]

Damit ist eine Entwicklung umrissen, im Laufe derer die Hochschule ihre Arbeit zusehends an außeruniversitären Kriterien ausrichtete. Während diese Tendenz bis zum Ende der Weimarer Republik immerhin noch zu einem guten Teil Ausdruck der herrschenden kulturkundlichen Bildungskonzeption war, mündete sie ab 1933 in die politische Gleichschaltung aller Erziehungs- und Forschungsarbeit. Die totale Politisierung des Bildungslebens raubte dann sowohl der Schule als auch der Universität jede Unabhängigkeit und sorgte für diesen Preis auch im Bereich der Lehrerbildung für eine bisher nicht dagewesene Einheitlichkeit.

Anzeichen einer solchen tiefgreifenden Veränderung sieht A. Franz bereits 1921:

> Wir haben eine typische Zeiterscheinung vor uns. Der direkte und indirekte Einfluß des wissenschaftlichen Lebens der Universität auf die Kräfte, die unsere Zeit bewegen, ist erstaunlich gering ... Die Universität scheint vorläufig den Kampf mit der Wirklichkeit schlecht zu bestehen. Der Tatsachenrichtigkeit gegenüber scheinen sich andere Formen der Wahrheit Geltung zu verschaffen.

Im weiteren bedauert Franz die Schwächung der ehemals "stählernen Objektivität" der Hochschule und die neuerliche Beeinträchtigung der "durch Wertungen nicht beschränkten Unbegrenztheit" wissenschaftlichen Arbeitens. Die neue Entwicklung ist für ihn der problematische Versuch einer "Grenzsprengung", einer Ausweitung der Kompetenzen:

> Überall das Bestreben, die fachliche Beschränkung zu durchbrechen, von der Methodenbedingtheit zur Zielbedingtheit, von der speziellen zur allgemeinen Vollständigkeit ..., von der sachlichen zur intuitiven Ausschöpfung weiterzugehen.[38]

Franz konnte damals nicht voraussehen, daß die Universität "den Kampf mit der Wirklichkeit" nach 1933 noch weitaus schlechter bestehen würde.

Die nationalsozialistische Epoche bestätigte zunächst, daß die Schule "keinen philologischen Ehrgeiz und keine wissenschaftliche Aufgabe" habe.[39] Bolle verwies darauf, daß jede Schularbeit "Mittel zum Zweck" bleiben müsse und warnte vor "falschen Analogien zu hochschulmäßigen Arbeitsmethoden."[40] Während mit einer solchen Abgrenzung - 1933 - immerhin noch eine gewisse Selbständigkeit der Hochschule indirekt bestätigt wird, fordert Mack zwei Jahre später, "die starke Spannung zwischen der Forschung, die ihren Zweck in sich allein trägt, und den Anforderungen des Lehrerberufs ... auf ein möglichst geringes Maß" herabzumildern.[41] Ausdrücklich mit Bezug auf die Lehrerbildung klagt auch Dieterich, daß "für die geisteswissenschaftlichen Fächer ... der Riß zwischen Universität und Schule noch nicht beseitigt" sei.[42]
Die Einbeziehung aller Bildungsinstitutionen in das nationalpolitisch und rassisch ausgerichtete neue Erziehungssystem machte derartige Klagen schnell gegenstandslos. Angesichts der nun einsetzenden Entmündigung der Hochschule muß der Ruf Schwedtkes auf dem 23. Neuphilologentag nach "Beteiligung der Universität an der Neuordnung ..., damit die wissenschaftliche Höhe gewahrt bleibt", fast als zynischer Versuch erscheinen, die totale Politisierung des Bildungswesens zu legitimieren.[43] Einen ähnlichen Eindruck hinterläßt Salewsky: "Wir haben in Zukunft den politischen Menschen zu erziehen. Und die Politik braucht die Wissenschaft. Erwartungsvoll schauen wir auf die Universität ..."[44] Dagegen findet sich in Hitlers Mein Kampf schon die unverblümte Forderung: "Auch in der Wissenschaft hat der völkische Staat ein Hilfsmittel zu erblicken zur Förderung des Nationalstolzes."[45]

Aus der großen Resonanz, die diese programmatische Aussage unter den Neuphilologen fand, können nur einige Stellungnahmen angeführt werden. Nach Deutschbein wird mit Recht verlangt, "daß die Wissenschaft und die Universität sich rückhaltlos in den Dienst des Volksganzen stellen";[46] für H. Heuer besteht die Hauptaufgabe der Hochschule in der Erziehung des Studenten "zum nationalbewußten Volksbürger." Dabei ist es für die damalige Entwicklung aufschlußreich, daß er zwar "ein gewisses Spannungsverhältnis zum Begriff der freien Lehre" zur Kenntnis nimmt, dieses jedoch als notwendig begrüßt, denn "die Freiheit der Wissenschaft darf nicht zur Libertinage werden."[47] Diesen Standpunkt teilt auch Mack, indem er fordert, daß "Zeit und Kraft... für die studentische Erziehung im völkisch-nationalen Sinne freigemacht werden" müsse.[48] Unter direkter Bezugnahme auf die Fremdsprachen weist Kissling dem Neuphilologen "ein außenpolitisches Amt" zu, ist jedoch gleichzeitig der Überzeugung, daß dadurch "die Wissenschaft der neueren Sprachen ... nichts von ihrer wissenschaftlichen Strenge" einbüße.[49] Deutschbein hält seine Fachdisziplin sogar für die neue Aufgabenstellung besonders geeignet:

> Wenn jetzt die dringende Forderung erhoben wird, daß aus der Gelehrtenuniversität eine politische Universität, daß der Gesamtunterricht viel stärker auf die politische Erziehung der Studenten eingestellt werde, so gibt es kaum einen Wissenschaftszweig, der sich dazu besser eignete als die englische Philologie.[5o]

Damit hatte sich eine "symptomatische" Wendung der deutschen Universitätsanglistik vollzogen: "Die reine Philologie hat die einst schon von Dibelius vertretene politische Färbung angenommen."[51]

Mit der Gleichschaltung von Universität und Schule tauchten auch im Hochschulbereich diejenigen Themen und Fragestellungen bevorzugt auf, die bei der Betrachtung der nationalsozialistischen Schule schon begegnet sind. So

verlangt die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen im Deutschen Reich u.a. "Bekanntschaft mit den wichtigsten Tatsachen der rassischen Zusammensetzung des englischen Volkes, ... mit den Einrichtungen des öffentlichen Lebens und der Stellung des britischen Weltreiches im politischen Gesamtgeschehen."[52]
Abschließend sei am Beispiel des prominenten W. Hübner - seit 1933 Mitglied im "engeren Führerbeirat des ADNV" - auf die äußerst problematische, ja gewaltsam anmutende Ausrichtung des wissenschaftlichen Arbeitens an den politischen Grundsätzen der Zeit hingewiesen. Aus seiner Empfehlung, das Studium nationalen Heldentums künftig mehr in den Vordergrund zu stellen, leitet Hübner in eklatanter Begriffsverwirrung ("Hingabe") das Arbeitsethos des Wissenschaftlers und Erziehers ab :

> Da [beim Helden] erleben wir Hingabe, ... Opferbereitschaft, Einsatzbereitschaft, also die Wesensmitte nationalsozialistischen Wollens. Hingabe ist aber auch die Ethik des echten Wissenschaftlers. Und so vollzieht sich in dieser Arbeitsform die Synthese von Wissenschaft und Erziehungsarbeit. Das ist im tieferen Sinne politische Wissenschaft und politische Erziehung.[53]

ZWEITER TEIL

EXEMPLARISCHES

ENGLAND AUS DER SICHT DER DEUTSCHEN HÖHEREN SCHULE

Abschnitt I 1886 - 1914

1. Die deutsch-englischen Beziehungen

Trotz zunehmender Spannungen wurde das Verhältnis zwischen Deutschland und England im vorliegenden Zeitraum überwiegend unter dem Vorzeichen einer mehr oder minder engen Verwandtschaft gesehen. Eine Position wie die von Bürger, der die Rassenverwandtschaft mit England als "Schlagwort" abtut und eine weitaus engere Beziehung Deutschlands zu Frankreich feststellt, kann als Ausnahme gelten.[1] Verbreitet war die Ansicht, daß das angelsächsische Volkstum "dem unseren nah verwandt und doch in den letzten und feinsten Zügen von ihm verschieden" sei.[2] Nach Ehrke ist die englische Kultur "der unseren bei aller Selbständigkeit im einzelnen doch im tiefsten Wesen verwandt." Als Bindeglieder nennt er insbesondere "die Bande des Blutes, der Geschichte."[3]
Zum Prüfstein der vermeintlichen Verwandtschaft wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts mehr und mehr die Kolonialpolitik und der industrielle Aufschwung beider Länder. In Deutschland registrierte man eine zunehmende Empfindlichkeit "des altberechtigten England" gegenüber dem "wachsenden Kraftgefühl eines jungaufstrebenden Nebenbuhlers" und faßte zumindest für die Schule den Vorsatz, "mit verständnisvoller Milde in der Beurteilung des Gegenpartes auch feinfühlige Rücksichtnahme im eigenen Verhalten zu paaren."[4] Im übrigen - so hieß es - hätte man auf deutscher Seite allen Grund, auf Englands Rivalität stolz zu sein. "Sie ist eine Stahlquelle junger Kraft für uns."[5] Eine ganz besonders anregende Wirkung auf die Schüler versprach man sich von dem politischen Wettstreit mit England. Bereits 1903 hatte der ausgesprochene Englandfreund H. Freiherr Langwerth v. Simmern - auch Verfasser eines Buches über den englischen Nationalcharakter -

eine "Verschmelzung des deutschen und englischen Systems" empfohlen.[6] Noch 1913 spricht Bewunderung aus W. Franz, der in seinem Aufsatz Der Wert der englischen Kultur für Deutschlands Entwicklung das "Geheimnis" der Angelsachsen hervorhebt, "Menschen sich dauernd zu verbinden und zu beherrschen."[7] Selbst kurz vor Ausbruch des Krieges ließ die Hochschätzung gerade dieser englischen Fähigkeit auf deutscher Seite den Wunsch nach einer Partnerschaft fortbestehen:

> Den mächtigen Nationen der angelsächsischen Kulturgemeinschaft müssen sich unsere Hoffnungen und Sympathien in verstärktem Maße zuwenden. An ihrer Seite liegt das Heil für uns.[8]

2. Der politische Bereich

2.1. Das englische Weltreich

Die Einstellung der deutschen Neuphilologen zur vergangenen und gegenwärtigen Kolonialpolitik Englands war durchaus positiv. In seinem 1892 erschienenen Buch über England erwähnt G. Wendt Toleranz im allgemeinen und die Gewährung einer Selbstverwaltung an die besetzten Gebiete im besonderen als die herausragenden Merkmale des englischen Kolonialstaates.[9] Peters stellt 1904 fest, daß ein Viertel der Erde und auch der gesamten Erdbevölkerung britisch seien und spricht von dem weitaus "gewaltigsten Herrschaftsgebiet, welches es jemals in der Geschichte der menschlichen Rasse gegeben hat." Anerkennend fährt er fort:

> Wie immer wir vom Standpunkt unserer eigenen nationalen Interessen dieser großen geschichtlichen Schöpfung gegenüberstehen mögen, wenn wir billig und gerecht urteilen, so können wir nicht anders, als sie voll tiefster Bewunderung betrachten.[10]

Verschiedentlich wird - sogar in Analogie zu den ent-

sprechenden Fähigkeiten der Römer - britisches "Organisationstalent"[11] bzw. "geniale organisatorische Arbeit"[12] hervorgehoben; andere Äußerungen betonen "Tapferkeit",[13] "Ausdauer" und "mannhaftes Streben" im Aufbau des Empire.[14] Vor allem finden die großen Männer der englischen Seegeschichte Berücksichtigung. ("Englands Seehelden haben uns auch manches zu sagen.")[15] So gelten Drake und Raleigh als tapfer, kühn und wagemutig. Eine Stimme wie die von Steffen, der im Hinblick auf Englands Kolonial- und Handelsentwicklung von "Freibeutern zu Wasser und zu Lande" spricht und den gesamten Aufbau des Weltreiches als einen "höchst unmoralischen, aber sehr einträglichen Zweig der Nationalproduktion" bezeichnet, bleibt die Ausnahme.[16] Der hier enthaltene Vorwurf, daß die Kolonisation für die Engländer überwiegend eine ökonomische Frage gewesen sei, wird von zahlreichen Neuphilologen zurückgewiesen. So nimmt Lenschau den britischen Imperialismus gegen den Verdacht einer "riesigen Geschäftsspekulation" in Schutz und hält es für verkehrt, "dem Engländer darum den Idealismus absprechen zu wollen, weil in den Mitteln, mit denen die englische Politik arbeitet, so wenig davon zu Tage tritt."[17] Die idealistische Komponente der Empire-Politik hebt auch Ehrke noch 1914 hervor:

> Die Engländer glauben an eine Mission ihres Volkes, Ordnung und Gesittung, Freiheit und Recht über die ganze Welt hin zu tragen. ... der materielle Vorteil ist ihnen nicht alles, sondern sie nehmen es ernst mit der Pflicht, die ihnen verbundenen oder unterworfenen Völker zu erziehen. Mit einem wahrhaft rührenden, fast kindlichen Idealismus sorgen sie selbst für wilde Völker, die wir Deutsche viel leichteren Herzens an ihrer Kulturunfähigkeit zugrunde gehen lassen würden.[18]

Als das Ergebnis der englischen Bemühungen wird dann "um die ganze Erde herum ein Kranz blühender Gemeinwesen" gesehen, "in denen die höchsten Ideale menschlicher Gesittung gepflegt ... werden."[19] So haben die Engländer "wertvolle, die Allgemeinheit in hohem Grade fördernde Arbeit ge-

leistet"[20] und sind zum "Segen für die Menschheit" geworden.[21]
Damit hatte zu einer Zeit verschärfter deutsch-englischer Rivalität der Aufbau des englischen Weltreiches für die deutsche Schule die Funktion eines Vorbildes gewonnen. Es schien geeignet, "auch die deutsche Jugend anzuspornen, ihre Kräfte in den Dienst unseres Volkes zu stellen, um echter und wahrer Kultur in unserem Vaterland und ... auch draußen in der Welt ein Heim bereiten zu helfen."[22]

2.2. Parlamentarismus und Demokratie

Im Gegensatz zu der starken Beachtung wirtschaftlicher und militärischer Aspekte der englischen Außenpolitik, die infolge der akuten deutsch-englischen Konkurrenz über die Sammlung von Daten Und Fakten hinaus auch zu Stellungnahmen herausforderte und damit die Perspektive der deutschen Schule klar erkennen ließ, war das Interesse an den innenpolitischen Grundlagen Englands meist auf die Darstellung der Realien beschränkt. Das Buch von G. Wendt soll auch in diesem Zusammenhang genannt werden. Beispielsweise stehen seine Ausführungen zum englischen Parlament - ebenso wie alle anderen Kapitel - ganz im Zeichen einer detaillierten Schilderung von Gremien und Verfahrensfragen. So finden sich im Inhaltsverzeichnis die Anhaltspunkte: "Das Unterhaus: Äußere Einrichtung - Wähler und Wählermodus - Wahlmodus - die Gewählten - Konstituierung - Geschäftsgang - Kommissionen - Geschäftsordnung."[23] Abhandlungen zum "Geist des englischen Parlamentarismus" etwa, wie sie in späteren Epochen anzutreffen sind, fehlen fast gänzlich.
Da es nicht Aufgabe dieser Untersuchung ist, das gesamte, von der deutschen Schule zu Tage geförderte Tatsachenmaterial über England wiederzugeben, sondern vielmehr

die Einschätzung immer wiederkehrender englandkundlicher Aspekte durch die deutschen Neuphilologen erfaßt werden soll, müssen wir uns für den vorliegenden Gesichtspunkt mit den wenigen vorhandenen Stellungnahmen begnügen. Ehrke schlägt allgemein vor, den englischen Unterricht auf seine "Brauchbarkeit für die staatsbürgerliche Erziehung" hin zu prüfen.[24] In der Beurteilung des englischen Regierungssystems halten sich anerkennende und kritische Stimmen die Waage. Während W. Franz die Ansicht äußert, daß das englische Staatswesen "jeden Tag demokratischer" werde,[25] sehen Peters und Steffen den vermeintlichen Hort der Demokratie, das Parlament, durch den Einfluß der "öffentlichen Meinung"[26] bzw. des Kabinetts und des Verwaltungsapparates bedroht.[27] Überhaupt steht Steffen der "sogenannten Demokratie Englands" recht skeptisch gegenüber. Für ihn enthält das System "gar viele Züge, die keineswegs demokratischer Art sind." Mit einem dieser Züge beschäftigt er sich näher:

> Nicht nur bei den höheren Gesellschaftsklassen, sondern auch beim niedern Volk scheint der tiefste soziale Instinkt nicht der zu sein, von der Gesellschaftsorganisation zu begehren, daß sie ein gesundes Leben für alle ermöglichen solle; vielmehr fordert man Ermöglichung des Erfolges für die wenigen Auserwählten, die durch Kraft, Dreistigkeit, Schlauheit, Talente, Vermögen oder Vorrechte von vornherein für den Erfolg am besten ausgerüstet sind.[28]

Auch Neuse spricht von den "erfolgreichen Leuten aller Berufe", die zusammen mit dem Adel, dem sie später teilweise selbst angehören, der englischen Gesellschaft den Charakter eines "aristokratischen, eines konservativen Volkes trotz (oder wegen) ihrer scheinbar demokratischen Verfassung" geben.[29] Die Wechselwirkung von gesellschaftlichem Aufstieg und geschäftlichem Erfolg, die einerseits die Verbürgerlichung des Adels, andererseits die Ausrichtung der übrigen Klassen an ursprünglich adligen Lebens-

idealen - vor allem dem Gentleman-Ideal - mit sich bringt, verleiht der englischen Demokratie nach Steffen die Merkmale eines "materialistischen Aristokratismus."[30]

3. Das Erziehungswesen: Public School und Gentleman

Als augenfälligster Unterschied zwischen deutscher und englischer Erziehungsarbeit wird die Vermittlung von Kenntnissen auf der einen, die Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben auf der anderen Seite gesehen. Zahlreiche Äußerungen bescheinigen dem deutschen Bildungswesen zwar mehr "Sinn für das Wissenschaftliche"[31] und eine bessere "Entwicklung der Verstandeskräfte" auf Schule und Universität, lassen aber trotzdem die Frage offen, "welches Volk seiner Jugend die bessere Erziehung gibt."[32] Gerade in einer Zeit positivistischer Realienkunde mußte es den deutschen Neuphilologen auffallen, daß den englischen Erziehern nicht daran gelegen war, "die Zöglinge mit allerhand Wissen vollzupfropfen ...", sondern vielmehr das Ziel verfolgt wurde, "sie mit der Denkweise und den Lebensformen der guten Gesellschaft vertraut zu machen und ihren Charakter mit den Gesinnungen ehrenhafter Anschauungen zu erfüllen."[33] So betont W. Franz den Wert, den die englische Erziehung auf die Entwicklung eines "feinen Ehr- und Rechtsgefühls" und auf die Tugend der "Wahrhaftigkeit" legt; als allgemeines Ziel formuliert er:

> Es handelt sich darum, ein vornehm denkendes, sich selbst verantwortliches Individuum von festem Charakter und ruhigem Auftreten zu entwickeln.[34]

Die hier angesprochene Stärkung von "Unabhängigkeit und Individualität"[35] in der heranwachsenden Persönlichkeit hat - abgesehen von der Gestaltung des Privatlebens - ihre besonderen und für England bezeichnenden Auswirkungen

im politischen Bereich. "Der englische Knabe wird schon von früh auf zur Selbstregierung und damit auch zur Freiheit erzogen."[36] Für Wendt liegt "das Charakteristische an dem Public School System ... in dem Government by the Governed."[37]

Die Aufgabenstellung der Public School hat ihre Personifizierung in der Gestalt des Gentleman erfahren. Die Projektion einzelner abstrakter Erziehungsziele in eine anschauliche Idealfigur ist auch von der deutschen Schule pädagogisch genutzt worden und taucht als englandkundliches Thema immer wieder auf. So bewundert ein anonymer Berichterstatter auf dem Bremer Neuphilologentag 1914 beim Gentleman "die Natürlichkeit, Selbstverständlichkeit und Sicherheit seines Auftretens ohne protziges Parvenüwesen."[38] Peters versucht über diese Eigenschaften hinaus eine zusammenfassende Aussage:

> Denn, wenn wir versuchen wollen, den so schwer bestimmbaren Begriff des Gentleman (und seines Korrelates der Lady) auf eine Formel zu bringen, so birgt er in sich nicht nur die Kennzeichnung guter Umgangsformen und allgemeiner Bildung, sondern in erster Linie die Bestimmung ehrenhafter Gesinnung und jener Achtung des Rechts anderer Persönlichkeiten, welche man in der englischen Welt mit fairness bezeichnet ...[39]

Wie bereits angedeutet, tritt eine Eigenart der englischen Gesellschaftsstruktur, der "materialistische Aristokratismus", im Zusammenhang mit dem Gentleman-Ideal besonders klar hervor. Allem Anschein zum Trotz nämlich, daß die Kräfte, die den Gentleman-Typus bedingen, dem moralisch-ethischen Bereich entstammen müßten, meinten die deutschen Neuphilologen, gewichtige, außerhalb des Sittlichen liegende Faktoren zu erkennen, die ebenfalls den Typus konstituierten. So ist "ein Kloakenfeger ... nach englischer Norm kein Gentleman, so ausgezeichnete Eigenschaften er sonst besitzen mag, denn der Gentleman fängt jenseits der sauberen Fingernägel an."[40] Letzten Endes mündeten solche Beobachtungen in die Einsicht, daß sogar der materielle

Wohlstand eine erhebliche Rolle spiele und "eine in sich selbst ruhende finanzielle Unabhängigkeit ... im strengeren Sinne mit zur Kennzeichnung des englischen Gentleman" gehöre.[41]

Zusammen mit dem Gentleman entdeckte die deutsche Schule auch dessen negative Entsprechung, den Snob. Ausgehend von der Eigentümlichkeit der englischen Erziehung, mit dem Vorbild eines Persönlichkeitsideals "bis tief in die Mittelklassen hinab" zu wirken,[42] wird die Gefahr gesehen, "daß die große Masse des Volkes in einer solchen Weise sich verfeinert, daß es ein eigentliches Volk ... nicht mehr gibt."[43] Denn in England trete an die Stelle des Klassenhasses die "Klassensnobberie", d.h. der Wunsch eines jeden, "wirklich oder scheinbar der nächsthöheren Klasse anzugehören."[44]

> Ist sie [die Bewunderung des Höheren] sozialer Natur, so entwickelt sich aus dem Snob der Streber, der sich mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln in eine höhere Gesellschaftsklasse einschmuggeln möchte und ihre Allüren systematisch nachäfft.[45]

Diese Neigung zur Imitation der "vornehmen Gesellschaft" beobachtet Steffen am Beispiel der großen Zahl englischer Mittelklasse-Häuser, die oft in extrem reduzierter Form und Qualität - man denke etwa an die Miniatur-Vorgärten, die improvisierten parlours oder die in Massenproduktion hergestellten künstlichen fire-places - die Statussymbole der upper class reflektieren. Die Häuser sind demnach gar nicht darauf eingerichtet, den Vorstellungen optimaler Wohnkultur zu entsprechen, sondern darauf, "ihren Bewohnern den von deren Standpunkte weit wichtigeren Genuß zu gewähren, dem Anscheine nach auf höherer Gesellschaftsstufe zu stehen."[46] Aus deutscher Sicht sind "ein gesellschaftlicher Scheinrang und eine verwüstete Seele ... oft der einzige Reingewinn von all dem Mühen und Hasten."[47]

4. Der englische Nationalcharakter

4.1. Allgemeines. Geographische und rassische Grundlagen

Wie bereits dargestellt, konnte in der Periode der Realienkunde kein breites Interesse an der Erfassung eines fremden Nationalcharakters aufkommen, da man zunächst mit dem Sammeln von Fakten beschäftigt war. Dennoch sollen die wenigen einschlägigen Äußerungen hier wiedergegeben werden, da sie den Beginn einer Entwicklung anzeigen, die ihre Höhepunkte im kulturkundlichen Jahrzehnt der Weimarer Republik und in der völkisch-nationalen Epoche des Dritten Reiches hat.

Allgemeine Aussagen zum englischen Nationalcharakter betonen häufig seine Widersprüchlichkeit und die entsprechenden Schwierigkeiten bei seiner Darstellung. Er ist "nicht leicht zu verstehen und wird meist einseitig, oft nach veralteten Gesichtspunkten beurteilt."[48] Als Beispiel für eine derart überholte Betrachtungsweise nennt Schulze-Gaevernitz die Ausrichtung an dem Englandbild der Tudor-Zeit; inzwischen habe sich nämlich "ein Typus des neuzeitlichen Angelsachsen [herausgebildet], der mit dem 'Merry Old England' der Elisabethanischen Tage nur noch wenig gemeinsam hat."[49] Trotz solcher angeblichen Probleme in der Erkenntnisarbeit hielt man mit Urteilen nicht zurück: "Wo und von welcher Seite wir den englischen Nationalcharakter auch immer betrachten - die Lichtseiten überwiegen."[5o]

Die Einschätzung der rassischen Zusammensetzung des englischen Volkes ist nicht einheitlich, jedoch überwiegen die Hinweise auf ein Vorherrschen des germanischen Elements. Neuse erwähnt keltische, normannische und angelsächsische Bestandteile, denen er jeweils das "weiche, phantastische Element", den "straffen politischen Sinn" und die Derbheit

im englischen Nationalcharakter zuschreibt.[51] Auch Peters spricht von einer "derben, auf materiellen Genuß gerichteten Lebensfreudigkeit" und kommt zu dem Schluß, "daß wir es hier im wesentlichen mit einem Zweig der großen niederdeutschen Rasse zu tun haben."[52] Nach Ansicht zahlreicher Neuphilologen ermöglichte es u.a. die Insellage, "daß sich in England wie in keinem anderen europäischen Lande die germanische Eigenart selbständig und unbeeinflußt entwickelt hat."[53] Hinsichtlich der gegenwärtigen Verhältnisse drängte sich zwar manchem der Eindruck auf, "daß in den englischen Kernlanden, d.h. in den östlichen und südöstlichen Gegenden Altenglands, der germanische Typus etwas verwischt zu werden beginnt", aber dennoch war "von dem kernigen altenglischen Wesen noch weit, weit mehr vorhanden, als wir in Deutschland glauben wollen."[54] Eine enge Verbindung "zwischen den Naturverhältnissen, besonders dem Klima eines Landes und den nationalen Charaktereigenschaften" sieht Steffen. Im Hinblick auf England mißt er dieser Abhängigkeit besondere Bedeutung zu:

> England hat ein graues, feuchtes, windiges, gleichmäßig mildes Klima, das ... die Menschen muskulös und beweglich macht, die Empfindungsfeinheit aber abstumpft und das Gemüt einförmig mürrisch, sowie die Intelligenz ungelenk und nachlässig macht.[55]

4.2. Zähigkeit und Willensstärke

Nach W. Franz hat der Brite "fast alles, was er heute sein eigen nennt, als Preis zähen Strebens, harter Arbeit, langwieriger Kämpfe ... erworben." Damit ist die englische Kultur "mehr das Erzeugnis der auf weitester Fläche schaffenden, freien Kraft und starken Wollens als das Produkt forschenden Denkens und künstlerischen Gestaltens."[56] Mut, Kraft und Ausdauer werden der germanischen Herkunft, der unbeugsame Wille wird dem Einfluß des Puritanismus zuge-

schrieben.[57] Langwerth bescheinigt dem Engländer "Kaltblütigkeit" im politischen Geschäft, in kriegerischen Auseinandersetzungen und auch im Privatleben,[58] während Schulze-Gaevernitz in seinem Buch über den englischen Imperialismus von "stahlharten Menschen" spricht.[59] Einen der ersten Versuche, Nationalcharakter aus Sprache zu erklären, stellt W. Münchs Aufsatz Zur Charakteristik der englischen Sprache dar, den er 1899 veröffentlichte. Seine Untersuchungen erstrecken sich auf verschiedene Aspekte der Sprachbetrachtung. So glaubt er, im Bereich der englischen Wortbildung "Kraft in der Tat, rücksichtslos waltende Kraft, selbstgenommenes freiestes Recht" zu erkennen. Als Belege dienen ihm Wortbildungen wie eatables, drinkables und reasonableness, die er "Bastarde" nennt, welche "ohne Bedenken legitimiert" würden. Ähnlich deutet Münch den Flexionsschwund und die weitgehende Vereinheitlichung des Genuswesens: "Man lebt seinem Willen und haßt jede unnötige Fessel." Die zusammenfassenden Wendungen can't, don't usw. scheinen ihm "derb", und die Rolle des Gerundiums in seiner mehrseitigen Verwendung interpretiert er als "mutige Unbefangenheit", die "ein Stück nationalen Wesens" sei.[6o]

4.3. "Reserve" und Selbstbeherrschung

Übereinstimmung herrscht unter den deutschen Neuphilologen, daß "das Verhältnis des Engländers zu andern ... weit mehr durch Selbstbeschränkung und Selbstdisziplin bedingt [ist], als durch den Willen und die Fähigkeit, sich andern, namentlich Fremden anzupassen."[61] In der Beurteilung dieses gesellschaftlichen Verhaltens gehen die Meinungen auseinander. Die unterschiedliche Akzentuierung der beobachteten Zurückhaltung entweder als "Reserve" oder als "Selbstbeherrschung" mag dies verdeutlichen.[62] Während

"Reserve" die Kritik impliziert, daß der Engländer von seiner Umwelt möglichst wenig gestört werden will und selber "seine Mitmenschen im wesentlichen überhaupt wie Luft behandelt", enthält der Begriff "Selbstbeherrschung" das Element der Rücksichtnahme und beruht "auf einem feinen Gefühl für die Rechte des andern ..."[63] In jedem Fall ist das englische Gesellschaftsleben "mit einem Zaun bestimmter ... Regeln umgeben, welche man innehalten muß, wenn man dazu gehören will."[64]
Diesen Aspekt des englischen Nationalcharakters erkannte Karpf im Krisenjahr 1914 als besonders wichtig für deutsche Englandbesucher. Seine Ausführungen verdeutlichen gleichzeitig die unterschiedliche Veranlagung beider Völker:

> Wenn von Reichsdeutschen manchmal darüber geklagt wird, daß sie nicht genügend Verkehr finden, sind sie vielleicht daran schuld; einem Engländer, den man eben erst kennengelernt hat, gleich seine Personalien abzufragen, mit ihm die heikle Frage der deutsch-englischen Beziehungen zu erörtern, wird draußen als taktlos empfunden ...[65]

4.4. Die Betonung des Praktischen und Nützlichen

In seinem Englandbuch nennt Steffen den englischen Volkscharakter "im höchsten Grade praktisch, aber phantasielos, ... materiell anspruchsvoll ..., doch geistig leicht zu befriedigen."[66] In dieser Aussage klingt sowohl die pragmatische als auch die utilitaristische Komponente an, die in der Folgezeit von deutschen Neuphilologen immer wieder als auffällige Merkmale des englischen Wesens hervorgehoben werden. Nach Peters haben die Engländer "vorwiegend 'common sense' oder gesunden Menschenverstand und sind frei von dem Befangensein in theoretischen Schablonen. Die Richtung ihres Verstandes ist induktiv."[67] Auch anderen zeigt sich der common sense darin, "daß er nicht

von Theorien auszugehen pflegt."[68] Die Auswirkungen dieser Veranlagung werden in ihren Licht- und Schattenseiten gesehen. So erfahren die Engländer eine negative Beurteilung wegen "der Mangelhaftigkeit aller ihrer staatlichen Organisationen"; positiv dagegen wird die "natürliche Elastizität, sich schnell in neue und ungewohnte Verhältnisse zu finden", eingeschätzt. Diese Beweglichkeit erwähnt die deutsche Seite besonders in Bezug auf den politischen Bereich ("Deshalb sind sie die geborenen Kolonisatoren der europäischen Welt.")[69] und das Rechtswesen. Die Fortbildung des Rechts durch "Präjudize" und die darin zum Ausdruck kommende "entschiedene Abneigung gegen alles Theoretisieren, Schematisieren und Zentralisieren" sieht Langwerth als erfolgreiche Verbindung von "Freiheitsgefühl mit dem Festhalten an der Sitte."[7o] Eine solche Deutung der praktischen Komponente im englischen Nationalcharakter löst auch den scheinbaren Widerspruch von Anpassungsfähigkeit auf der einen und Traditionsbindung auf der anderen Seite. Der pragmatische Kompromiß schafft den Ausgleich.

In engem Zusammenhang mit dem Pragmatismus des Engländers wird seine Neigung gesehen, die Vorgänge des Lebens vom Standpunkt ihrer materiellen Nützlichkeit aus zu betrachten. Franz spricht von "klugem Erwerbssinn",[71] und für Steffen ergibt sich "die Genialität des Angelsachsen" aus seiner "Klugheit, Kraft und Ausdauer in der Kunst des materiellen Erwerbes."[72] An anderer Stelle unterstreicht er neben den positiven auch die negativen Auswirkungen eines solchen konsequenten Utilitarismus vor allem auf die geistige und künstlerische Seite des kulturellen Lebens in England:

> ... eine Nation von Groß- und Kleinhandelstreibenden mit bewundernswerter Energie und unvertilgbarer Unternehmungslust, jedoch mit beschränkten kaufmännischen Gesichtspunkten gegenüber allem unter der Sonne, und mit einem kleinbürgerlichen Mangel an rein intellektuellen und ästhetischen Sympathien ...[73]

Für den Bereich der Sprachbetrachtung kann erneut W. Münch konsultiert werden. Mit Bezug auf die englische Wortbildung bemerkt er: "Die Bestandteile sind da, ... und im Zusammenschweißen nach dem Bedürfnis der Praxis ergeht man sich unbedenklich." "Praktisch" nennt er den Übergang intransitiver Verben in transitive und kausative wie in: to fly a kite, to grow potatoes, to sink a ship; in diesem Sinne erwähnt er auch den umgekehrten Vorgang, den Übergang transitiver Verben in intransitive wie in: this coat wears well. Die Umschreibung mit to do gilt als "praktisch bequem" (offenbar im Hinblick auf die Festigung der Wortstellung), und die allgemeine Sparsamkeit des Ausdrucks scheint ihm "ganz zu der natürlichen Tendenz, zu der Richtung auf das Praktische" zu passen.[74]

4.5. Individualismus und Freiheitsliebe

Die Bezeichnung der Engländer als "Individualisten" durch deutsche Betrachter hat oft Anlaß zu Mißverständnissen gegeben. Nach Auswertung des umfangreichen Materials zu dieser Frage läßt sich feststellen, daß nicht die größtmögliche Verschiedenheit der einzelnen Engländer voneinander - also etwa die pittoreske Vielfalt einer seltsamen Inselrasse - gemeint ist, sondern etwas ganz anderes, zum Teil sogar Entgegengesetztes. Denn statt einer bunten Reihe von Individuen drängt sich dem Englandbesucher eher die Gleichförmigkeit einer Masse auf; allerdings zeichnet sich diese Masse - in einer für den Ausländer schwer faßbaren Gesetzmäßigkeit - durch einen ungewöhnlich starken Drang aller ihrer Einzelglieder nach "freier, ungehinderter Selbstentfaltung in ruhiger und ungestörter Abgeschlossenheit" aus.[75]

> Freiheit ist ihm [dem Engländer] Freiheit zu handeln. ... Alle sollen nur ihre individuelle Freiheit und Kraft bis zum Äußersten innerhalb der durch die Gleichheit der Vorteile und Nachteile bedingten Grenzen steigern.[76]

So konstituiert sich die spezifisch englische Ausprägung von "Individualität" insbesondere durch ihr Verhältnis zum Staat. Erneut äußert sich damit ein wesentlicher Zug des englischen Nationalcharakters im politischen Bereich: "Wenn man fragt, in welcher Charaktereigentümlichkeit die staatenbildende Befähigung der angelsächsischen Rasse letzten Endes beruht, so findet man den starken individuellen Unabhängigkeitssinn als das Hervorstechende."[77] Deutschen Betrachtern war die konstruktive Mitwirkung des persönlichen Freiheitsdranges an der Aufrechterhaltung allgemeinverbindlicher gesellschaftlicher Spielregeln - und damit die Harmonisierung der gewöhnlich auseinanderstrebenden Kräfte von Individuum und Staat - von jeher Anlaß zu Selbstkritik und Bewunderung des Fremden.[78] Die "politische Genialität" der Angelsachsen wird gepriesen, und manchem drängt sich der Vergleich mit der Staatskunst der Römer auf.[79] Während für den Deutschen der Staat "ein Institut, welches ihn belastet", darstellt, handelt es sich in den Augen des Engländers um "Gemeinbesitz."[80] Aus diesem "typischen" Gegensatz zwischen beiden Ländern ergibt sich nach Peters, daß man "die unbedingte Einordnung des Individuums unter die Zucht des Staates ... in England überhaupt nicht kennt."[81] Das Bewußtsein eines freiwilligen Engagements für die Aufrechterhaltung dessen, was als praktisch und nützlich erkannt wurde - von deutschen Neuphilologen als "politischer Instinkt und nationales Gewissen"gefeiert[82]- schließt jede Vorstellung von politischem Zwang aus. Daher ist die englische Staatsidee und mit ihr der gesamte Regierungs- und Verwaltungsapparat "consistent with individual liberty."[83]

> Nur ein Volk, welches imstande ist, sich selbst freiwillig unter die Normen einer festgefügten Sitte zu beugen, wie das englische, ist überhaupt imstande, ein hohes Maß politischer Freiheit zu tragen, ohne Gefahr zu laufen, sich in Unordnung und Pöbelherrschaft zu verlieren.[84]

4.6. Das auserwählte Volk

Für die deutschen Neuphilologen gab es einen engen Zusammenhang zwischen den unbestreitbaren politischen Erfolgen der Engländer und ihrem "glühenden, echt englischen, selbstbewußten Nationalgefühl."[85] Dabei ließ sich eine Übertragung des individuellen "Vertrauens in das eigene Selbst" auf die Ebene der nationalen Gemeinschaft beobachten.[86] Erneut werden Parallelen zwischen Engländern und Römern gezogen; nach Neuse entspricht dem "civis Romanus sum ... vollkommen das I am an Englishman."[87] Darüber hinaus weisen zahlreiche Stimmen auf die, stets als spezifisch englisch empfundene Verbindung von politischen und religiösen Motiven im englischen Nationalcharakter hin, die z.B. im bereits erwähnten Missionsgedanken der Kolonialisierung zum Ausdruck kommt. "Der Patriotismus des Engländers hat etwas von der Innigkeit und Weihe tief religiöser Empfindung."[88]
Angesichts des Zusammenwirkens realer machtpolitischer Leistungen und dem fortlebenden Erfolgsdogma des Puritanismus konnte sich ein "Chauvinismus" entwickeln, dessen Charakter sich in dem von deutscher Seite oft zitierten "Right or wrong, my country" manifestierte.[89] Schulze-Gaevernitz versucht, den Sendungsglauben des englischen Nationalbewußtseins zu zeigen und damit auch die naive Befangenheit der meisten Engländer in einem Selbstverständnis, das - wenn entsprechend erkannt und gesteuert - "ein nationales Machtmittel ersten Ranges ist."

> Das englische Nationalgefühl ist zugleich Kosmopolitismus: der Dienst an der eigenen Nation erscheint als Dienst an der Menschheit. Denn die eigene Nation gilt als Verwalterin der höchsten Kulturgüter, zu denen die übrigen Völker bewundernd und nachahmend aufblicken. Anglisierung der Welt bedeutet also Förderung der Menschheitskultur.[9o]

Das Verhältnis Englands zum "Rest der Welt" wird auch von Steffen beleuchtet, allerdings nicht vom englischen Standpunkt aus, sondern ganz bewußt aus der Perspektive des Ausländers. Seine Kritik ist entsprechend hart; im übrigen bringt er einen neuen Gesichtspunkt - die Inselage -, der zum Verständnis der englischen Einstellung beitragen soll. Zunächst bedauert Steffen, daß die Engländer "durch einen beispiellosen nationalen Fortschritt und Machtzuwachs in den letzten hundert Jahren sogar übertriebene Vorstellungen von ihrer Stärke gewonnen" hätten und fährt dann fort:

> Durch einen für ihr insulares Leben und ihren Charakter eigentümlichen Mangel an Kenntnis von den guten und starken Seiten anderer europäischer Nationen wird diese Selbstüberschätzung noch gesteigert, und zu ihr gesellt sich gleichzeitig ein guter Teil Verachtung alles Fremden.[91]

Auch Franz spricht von einem "nationalen Hochmut", der - vielleicht unbewußt - in allen Klassen der englischen Gesellschaft anzutreffen sei.[92] In einem weiteren Vergleich der Engländer mit den Römern, der nach den gemeinsamen Vorzügen auch einmal einen gemeinsamen Fehler aufzeigen soll, nennt Peters als den Ausgangspunkt des politischen Wollens und Handelns der Angelsachsen eine "bornierte Selbstbewunderung."[93] An anderer Stelle bezeichnet er den britischen Nationalstolz als "im einzelnen borniert und verletzend für die Empfindungen von Ausländern", räumt jedoch ein: "Wenn ein Stolz berechtigt war bei irgendeinem Volk der Geschichte, so ist er berechtigt beim englischen."[94] Noch einen Schritt weiter geht Langwerth, indem er den englischen Stolz nicht nur vor deutscher Kritik in Schutz nimmt und ihn "auf das innigste mit dem alten germanischen Freiheitsgefühl" verbunden sieht, sondern ihn darüber hinaus vom deutschen Nationalbewußtsein positiv abhebt:

> Daß der Engländer einen echten unverfälschten Patriotismus besitzt, muß sich jedem aufdrängen, der nach England kommt. Und daß dieses Nationalgefühl einen geschichtlichen Charakter trägt, ist ja eben der Vorzug des englischen Patriotismus. ... Die Gefahr der idealistischen Sentimentalität wird vermieden, in die unser Patriotismus leicht zu verfallen droht.[95]

Als sprachlicher Beleg für die egozentrische, wenn nicht sogar egoistische Veranlagung des Engländers findet sich der Hinweis auf die zahlreichen Wortbildungen mit self-; dabei wird dem Wort self-respect eine zentrale Bedeutung für das "Erziehungswerk im Haus und Schule" beigemessen.[96] Umstritten dagegen ist das Motiv für die Großschreibung des Personalpronomens der ersten Person Singular im Englischen. Gegen eine Interpretation dieser orthographischen Besonderheit im Sinne einer "Selbstüberhebung" wendet sich Meyerfeld. Er bezeichnet die Schreibung als "graphische Eigentümlichkeit" und spricht ihr damit jede völkerpsychologische Relevanz ab.[97] Bekanntlich hat sich die Forschung inzwischen weitgehend auf diese Erklärung festgelegt, die das altenglische ic unter Ersatzdehnung zu I [i:] annimmt, welches - um Verwechselungen mit ähnlich geschriebenen Zahlen zu vermeiden - zunehmend als I in Erscheinung trat.

4.7. Der englische cant

Im Zusammenhang mit der erwähnten religiösen Legitimierung machtpolitischer Ziele werden auf deutscher Seite immer wieder Zweifel an der Wahrhaftigkeit des einzelnen Engländers laut. Diese Zweifel betreffen schließlich auch die gesamte Nation. W. Franz spricht von "Selbstgerechtigkeit und Selbstherrlichkeit",[98] die Ausdruck einer "politischen und religiösen Heuchelei" seien.[99] Selbst für den ausgesprochenen Anglophilen Langwerth sind englischer Patriotismus und englische Religiosität "einseitig und

von Übertreibungen nicht frei", wenn er sie auch im Kern als "echt und gesund" bezeichnet.[1oo] Auffällig ist das deutsche Befremden über die "doppelte Moral" der Engländer, die ihr Handeln angeblich an verschiedenen Maßstäben messen, je nachdem, ob es sich um heimische Angelegenheiten oder um Beziehungen zu Fremden handelt. Dabei wird besonders die Willkür der einseitigen Berufung auf moralische Werte zu Gunsten Englands kritisiert, die im Falle einer drohenden Kollision mit den eigenen Interessen unterbleibt:

> Gegen moralische Anwandlungen hat sich der britische Chauvinismus der allerneuesten Zeit immer mehr abzuhärten gewußt, doch bäumt er sich in tiefsittlicher Entrüstung auf, wenn der Mitstrebende nur Miene macht, die eigenen bewährten Grundsätze zu seinem Vorteil in Taten umzusetzen.[1o1]

Bis zum Ausbruch des Krieges gibt es unter den deutschen Neuphilologen allerdings viele, die England gegen den Vorwurf der Heuchelei - die stets umstrittene deutsche Entsprechung des englischen cant - in Schutz nehmen. So stehen für Wendt die Engländer "auf dem Boden der Offenbarung" und sind daher über die "Insinuation der Heuchelei" erhaben;[1o2] Neuse begründet sein Eintreten für die Engländer mit dem Hinweis auf deren niedrigen Reflexionsstand, der offenbar das Raffinement einer schlauen Doppelzüngigkeit von vorn herein ausschließt:

> Von der Verfolgung seiner praktischen Ziele in Anspruch genommen und mit Schulwissen wenig belastet, ist der Engländer entschieden unkritisch - darum ist er auch wirklich religiös, und es ist falsch, immer von englischer Heuchelei zu sprechen.[1o3]

Am weitesten in dem Bemühen, den englischen Nationalcharakter vor einer moralischen Verurteilung zu bewahren, geht erneut Langwerth. Er weist nicht nur den Vorwurf der Falschheit als "unverständlich" zurück,[1o4] sondern bestreitet darüber hinaus auch den egoistischen Zug der englischen Kolonialpolitik überhaupt. Der Kritik an der

angeblich von wirtschaftlichem Kalkül bestimmten Haltung der Engländer in der Frage der Sklavenbefreiung setzt er "die Wärme, mit der diese seinerzeit für die Sklavenemanzipation eingetreten sind", entgegen; die oft gescholtene Rolle Englands im südafrikanischen Burenkrieg rechtfertigt er mit dem Hinweis, daß "die Buren selbst ... dort Eindringlinge" waren und in den Konzentrationslagern nicht infolge englischer Mißhandlungen, sondern an miteingeschleppten Krankheiten gestorben seien.[105] In jedem Falle beginge man - nach Langwerth - mit dem Vorwurf der Unwahrhaftigkeit "an den Engländern aber ein besonders großes Unrecht", da diese einen graden Sinn hätten und "die Lüge ... bei ihnen noch immer als die größte Schande" gelte.[106]

Abschnitt II Der Erste Weltkrieg

Die Reaktion der deutschen Neuphilologen auf den Kriegseintritt Englands zeigt Verständnislosigkeit und Erbitterung.[1] Dibelius spricht von einem "einschneidenden" und "erschütternden" Wandel in den Beziehungen zu England, die jetzt durch "Zorn" und "Verachtung" gekennzeichnet seien.[2] Für Lohmann sind "die Fäden, die wir nach England angesponnen hatten, noch viel gründlicher gerissen ... als die mit Frankreich."[3] "Auch dem blödesten Auge" sollte nun klar sein, daß die Engländer die gefährlichsten Gegner waren,[4] "unsere schlimmsten, hinterlistigsten, ränkevollsten, verlogensten Feinde", die den Krieg mit "heimtückischer Falschheit angezettelt" hätten[5] und nun "als Treiber und Hetzer hinter den anderen stehen."[6]
Angesichts der militärischen und propagandistischen Konfrontation wurde insbesondere die Frage der deutsch-englischen Stammesverwandtschaft entschieden nüchterner betrachtet als zuvor. Im Unterschied zu späteren Epochen ging man zwar nicht so weit, eine solche Verwandtschaft überhaupt zu leugnen, warf jedoch England vor, "durch Wort und Tat die Gemeinsamkeit der Kultur, an die wir geglaubt haben, preiszugeben."[7] Dibelius und Borbein sprechen noch von "germanischem Blut, ... das immer wieder auf beiden Seiten des Kanals zu einander strebt"[8] bzw. von einer Stammesgemeinschaft, "die nach dem Erfahrungssatze, daß Blut dicker ist als Wasser, beide Gruppen zusammenschweißen ... sollte",[9] stellen aber fest, daß offensichtlich wirtschaftliche und machtpolitische Faktoren einen Gegensatz heraufbeschworen haben. So weicht "der Geist ehrlicher Stammesbrüderschaft"[10] der Vorstellung vom "Todfeind, ... mit dem es eine Versöhnung nicht geben kann und nicht geben darf, ehe Englands Anspruch auf Weltherrschaft gebrochen" ist.[11] In dem "bösen Vetter'"[12]

erblickt man für "alle Zukunft den Feind des deutschen Wesens",[13] denn "soweit das Denken in die Zukunft zu reichen vermag, ... werden wir Deutsche ... niemals vergessen, was England uns angetan hat."[14]

> Was aber die Stammesverwandtschaft noch bei einem solchen Volke sagen will, wissen wir alle. Es gibt, Gott sei Dank, im Familienleben Energie genug, um ein mißratenes Glied einfach abzustoßen ...[15]

Auch weniger polemische Äußerungen sprechen nun vom "falschen Albion";[16] gleichzeitig wird der deutsche Fehler bedauert, "bei Engländern und Amerikanern die Muster für unsere Lebensführung zu suchen"[17] und in "übertriebener Bewunderung und Nachahmung" der angelsächsischen Kultur die Entwicklung eines eigenen kulturellen und politischen Willens zu verhindern.[18]

Einen extremen Standpunkt, der sogar in den eigenen Reihen nicht unwidersprochen bleibt,[19] nimmt W. Sombart mit seinem Buch Händler und Helden ein. In dieser Polemik geht er davon aus, daß "Händler und Held ... gleichsam die beiden Pole aller menschlichen Orientierung auf Erden" bilden und sieht den Krieg zwischen England und Deutschland im wesentlichen als Kampf der "händlerischen und heldischen Weltanschauung."[20] Eine solche Polarisierung zweier sich ausschließender Prinzipien läßt eine verwandtschaftliche Bindung nicht zu. Daher hofft Sombart, daß "das Gerede von dem 'Zusammengehören' dieser beiden 'stammesverwandten' Völker ... endgültig verstummen" werde; "es gibt nichts Dümmeres als das."[21]

> Deutsches Denken und deutsches Empfinden äußert sich zunächst einmal in der einmütigen Ablehnung alles dessen, was auch nur von ferne englischem oder insgesamt westeuropäischem Denken und Empfinden nahe kommt.[22]

Der kriegsbedingte Umschwung in der Beurteilung alles Englischen betraf vor allem das Empire selbst, zumal auf deutscher Seite der Eindruck bestand, daß die vermeint-

liche Bedrohung des englischen Weltherrschaftsanspruches durch das Deutsche Reich der wichtigste Grund für den Kriegseintritt Englands war. So vermutet Dibelius, daß "die englischen Imperialisten" die Auseinandersetzung wollten, denn "als Weltmacht duldet England keine andern Götter neben sich."[23] Auch Clasen bezieht sich auf "die ungeahnte Regsamkeit" des deutschen Michel und unterstellt, daß "John Bull es für geraten [hielt], den frechen Emporkömmling ... in seine Schranken zurückzuweisen."[24] Als Reaktion der deutschen Seite auf diese Drohung verkündet Deckert die Losung: "Cetero censeo imperium Britannicum esse delendum."[25] Entsprechend dieser neuen machtpolitischen Konstellation sollte Thomsons Lobeshymne Rule Britannia auf der Schule nicht mehr "zum Ruhme des Inselreiches" gelesen werden, sondern war zum Ausgangspunkt für eine "umfassende Betrachtung der englischen Kolonial- und Weltpolitik zu machen, die heute die Vernichtung Deutschlands will."[26] Diese Neubewertung des Empire betont nun das Motiv der rücksichtslosen wirtschaftlichen Ausbeutung gegenüber der bisherigen Hochschätzung des englischen Missionsgedankens. Während Morsbach noch einräumt, daß "dieses Reich nicht bloß durch Grausamkeit und Gewalt oder Lug und Trug geschaffen" wurde,[27] führt nach Hettner der Aufstieg zur englischen Weltherrschaft "durch Lachen von Blut und über ungezählte Greuel."[28] Selbst für Schücking ist "eine gewisse Brutalität" ein "wesentlicher Bestandteil des englischen Volkscharakters."[29] Das Ergebnis solcher Machtpolitik, das Weltreich, wird als "eine Schöpfung des kaufmännischen Geistes"[30] bzw. als "eine Kapitalsumme" bezeichnet, die "mechanisch Stück für Stück aneinander gereiht" worden ist.[31]

Auch die Betrachtung des englischen Erziehungswesens erhielt neue Akzente. An Stelle eines "vornehm denkenden, sich selbst verantwortlichen Individuums"[32] entließen die Public Schools jetzt "Herrenmenschen, die durch stählerne

Energie und rücksichtsloses Draufgängertum die halbe Welt beherrschen."[33]

> Um den Schülern den Geist des übermütigen Unternehmertums, das sich brutal über jede Rücksicht nach innen und außen hinwegsetzt, verständlich zu machen, wäre auf die Art der Erziehung auf den englischen höheren Schulen einzugehen und anschaulich darzulegen, daß dort der junge Engländer dazu erzogen wird, sich dem starken Mann zu beugen, Macht und Erfolg als höchstes Tribunal anzusehen ... So kommt es, daß der Engländer ... eine Art Herrenmoral vertritt mit dem Grundsatz: Du darfst, was du kannst.[34]

Diese an dem Recht des Stärkeren ausgerichtete Erziehung erhält eine massive Stoßkraft, weil "die ganze soziologische Struktur des Landes ... derartig aufgebaut /ist/, daß ein einheitliches Ideal das ganze Volk beherrschen muß."[35] Damit legt die englische Erziehung zwar "allen Wert auf die Heranbildung starker, zum Führen und Herrschen geeigneter Charaktere, aber sie gibt sich gar keine Mühe, diese Charaktere nun auch individuell zu differenzieren."[36] Das Ergebnis eines solchen "Schematismus" ist der "Kulturtypus" des Gentleman, der "mit naiver, aus Unkenntnis und Vorurteil gemischten Herablassung allen abweichenden Daseinsformen bei anderen Völkern gegenübertritt."[37] In diesem Sinne werden dem Gentleman auch "geistige Rückständigkeit und Beschränktheit" im Schlepptau seiner eingedrillten Führerqualitäten angelastet.[38] Immer stärker betont die deutsche Seite die Ausrichtung des Gentleman an gesellschaftlichen Umgangsformen und entdeckt hinter dem Formzwang eine Lebensauffassung, welche mit der vor 1914 viel gepriesenen Tugendhaftigkeit nichts gemein hat. So sieht Meyer einen Zusammenhang zwischen der englischen Kriegspropaganda und "dem Erguß scheinheiliger Phrasen, wie es der 'Gentleman' gewohnt ist",[39] und nach Frischeisen-Köhler entbindet die Achtung vor der "öffentlichen Meinung" den Gentleman von der Verpflichtung, eine eigene Meinung zu haben:

> Man kann im englischen Sinne vollendeter Gentleman oder vollendete Lady sein und innerlich dumm und roh dabei. In der Tat ist dem englischen Volkscharakter eine gewisse Roheit nicht abzusprechen. Sie wird durch die guten Manieren und die Wahrung der Respektabilität verdeckt ...[40]

Eben dieses krampfhafte Bemühen um respectability, das von der deutschen Schule bereits vor dem Krieg als skurrile Begleiterscheinung des Gentleman-Ideals erörtert wurde, erhält in der umfassenden Kritik des englischen Erziehungswesens jetzt höhere Bedeutung. Gentleman und Snob werden nicht mehr scharf voneinander getrennt, sondern als die beiden Exponenten ein- und derselben Bildungsidee empfunden, die sich grundsätzlich gleichen und ihre Verschiedenheit lediglich aus einem unterschiedlichen gesellschaftlichen Status beziehen. Dem Raffinement des Gentleman entspricht dabei die "blöde Nachäfferei" des Snob;[41] beide jedoch stellen in den Augen der deutschen Neuphilologen einen Anachronismus dar. So ist nach Dibelius "der gedankenlos die Höheren anbetende und ihnen nachäffende 'snob' zum Typus des Engländertums" schlechthin geworden,[42] und Schücking beobachtet stärker als irgendwo sonst in Europa "in diesem Land das Snobtum, die gesellschaftliche Nachäffung, das Vornehmtun, das Sichheranschmeißen an den sozial Höherstehenden."[43]

Die kriegerischen Auseinandersetzungen bestätigten aus deutscher Sicht den englischen Nationalcharakter in seiner grundsätzlichen Veranlagung; allerdings erhielt die Betrachtung früher schon beobachteter Eigenschaften jetzt überwiegend einen negativen Akzent, d.h. die Kehrseite ein und desselben Charakterzuges geriet - wie am Beispiel des Empire gezeigt werden konnte - in das Blickfeld. Während Schöningh noch neutral formuliert, daß "die höchste Offenbarung des englischen Wesens auf dem Gebiete des Wollens zutage tritt"[44] und auch Schücking als den obersten Grundsatz des Engländers erkennt, "daß man wissen

muß, was man will",[45] werden neben dem Willensdrang nun auch "Brutalität und Roheit" gesehen.[46] In Anspielung auf die große Bedeutung überlieferter Umgangsformen für die Erziehung des Gentleman erscheint die Sitte in England als "eine gewaltige Macht", die allerdings, sobald sie unter extremer Belastung einmal durchbrochen wird, sich um so deutlicher als bloßes Schutzschild herausstellt, das eine natürliche "Roheit" zu verbergen hatte.[47]

Ganz besonders festigte der Krieg für die deutschen Betrachter den utilitaristischen Zug im englischen Wesen, der als "letzten Maßstab aller Beurteilung ... den materiellen Gewinn" im Auge hat.[48] Der Lehrer soll die Schüler "bei jeder passenden Gelegenheit" darauf aufmerksam machen, daß "rücksichtslose Wahrnehmung des eigenen Vorteils, der jedes Mittel recht ist, das zum gewünschten Handelsgewinn führt, von jeher die englische Politik gekennzeichnet hat."[49] Ganz in diesem Sinne wird England beschuldigt, einen "reinen Geschäftskrieg" gegen Deutschland zu führen,[50] vergleichbar mit einem "großen Handelsunternehmen, bei dem man mit möglichst geringen Spesen den größten Handelsgewinn herauszuschlagen versucht."[51] Clasen spricht vom "hochmütigen, rücksichtslosen Treiben der selbstsüchtigen englischen Krämerseele",[52] Dibelius von "entsetzlichem Krämertum, das jedes neue Ding, jede neue Kulturerrungenschaft zunächst einmal nach seinem finanziellen Nutzen fragt",[53] Frischeisen-Köhler hält die Bezeichnung "a nation of shopkeepers" für zutreffend,[54] und für Sombart steckt hinter dem "Warenhaus England G.m.b.H." mit seiner "unermeßlichen geistigen Beschränktheit" eine Weltauffassung, "die also das ganze Dasein des einzelnen auf Erden als eine Summe von Handelsgeschäften ansieht."[55] Die Herkunft eines solchen "Mangels an eigenem Ernst in der Beurteilung der höheren Lebenswerte, außer dem Geldverdienen"[56] wird überwiegend dem fortbestehenden Einfluß des Puritanismus zugeschrieben, der "den englischen Volksgeist auf Handel

und Gewerbe hinlenkt"[57] und das "Denken des Engländers ... auf die praktische Tätigkeit und auf den unmittelbaren Nutzen gerichtet" hat.[58] Es galt daher, die deutschen Schüler fernzuhalten von einer solchen "Auffassung vom Wesen des Sittlichen, die dieses nicht vom zugleich Nützlichen zu trennen vermag ..."[59]

Englischer Utilitarismus und Egoismus lagen in der Perspektive der deutschen Schule eng beisammen. Angesichts der veränderten politischen Lage verstummten nun auch diejenigen Stimmen, die es in der Vorkriegszeit unternommen hatten, den Patriotismus der Engländer als vorbildlichen Nationalstolz zu preisen. Einigkeit herrschte, daß "unter allen Zügen des englischen Charakters der nationale Hochmut" besonders auffallen würde.[60] Hettner spricht von einer "Selbstzufriedenheit des englischen Volkes" und "insularem Hochmut",[61] Morsbach von "Überhebung" infolge insularer Abgeschlossenheit,[62] und Schröer tadelt die "nationale Borniertheit."[63] Selbst bei Schücking, der verschiedentlich zur Mäßigung rät und allzu massive Kritik in den Bereich kriegsbedingter Irrationalität verweist, ist die Rede von "nationalem Dünkel."[64] Angesichts der akuten militärischen Auseinandersetzung wird insbesondere der Glaube der Engländer "an ein von Gott gegebenes Anrecht ihres Volkes auf die Weltherrschaft"[65] verurteilt und als "ganz einzigartige Verblendung" bezeichnet.[66]

> Die englischen Puritaner und damit auch England selbst sind nach dieser Auffassung die alleinigen Träger höchster Kultur und sind dazu berufen, das Reich Gottes - das ist für den naiven Verstand des Durchschnittsengländers ohne weiteres die englische Kultur und damit auch der politische Einfluß Englands - in der Welt auszubreiten.[67]

Schon vor dem Krieg war als Begleiterscheinung einer solchen Egozentrik die Gleichgültigkeit der Engländer gegenüber allem Fremden, d.h. nicht-Englischen, aufgezeigt

worden. Nun aber, da nach deutscher Auffassung in dieser Veranlagung eine der Kriegsursachen zu erblicken war, erfuhr die "unglaubliche Unwissenheit mit Bezug auf das Ausland" eine besonders scharfe Kritik. Nach Dibelius gibt es "einen Grad der Unwissenheit, wo sie anfängt ein Verbrechen zu werden, und dieser Grad ist in diesem Kriege erreicht."[68] Für Meyer ist eine derartige Ignoranz "nicht nur Hochmut und Dünkel", sondern in vielleicht noch höherem Grade ein "tief eingewurzelter Mangel an geistiger Elastizität, der zu einem verhängnisvollen Charakterfehler der Nation erwachsen ist."[69] Ähnlich äußert sich Goltz:

> Man hat es in England nie begriffen, daß man das Maß für jede Selbsterkenntnis und richtige Selbsteinschätzung verlieren muß, wenn man nur sich selbst und sein eigenes Volk kennt.[70]

Aus der Bedrohung durch den Absolutheitsanspruch des englischen Selbstverständnisses erwuchs nach Ansicht zahlreicher deutscher Neuphilologen dem Deutschen Reich eine über die nationalen Interessen hinausgehende Verpflichtung:

> Unsere Pflicht gegen uns selbst und ... auch gegen unsere englischen Mitmenschen ist jetzt vor allem die, sie so gründlich zusammenzuschmeißen, daß ihnen ein für allemal der heillose Wahn ausgetrieben wird, als ob sie allein den lieben Herrgott für sich gepachtet hätten...[71]

Damit hatte sich - wenn auch in viel geringerer Größenordnung - der heftig kritisierte englische Missionsgedanke auf das kriegführende Deutschland übertragen.

Krasser als irgendeinen anderen Zug im englischen Nationalcharakter empfanden die deutschen Anglisten die "Selbstgerechtigkeit des Engländers",[72] welche "im Dienste des Vaterlandes ... die Moralbegriffe außer Geltung" setzt.[73] "Noch unerfreulicher und noch gefährlicher" als der Egoismus selbst ist demnach das scheinheilige Verfahren, "sich jederzeit mit wohlklingenden, womöglich idealistisch und humanitär lautenden Phrasen zu decken."[74] Als Beispiel

wird die zwielichtige Rolle Englands im Opiumkrieg,[75] in der Frage des Sklavenhandels,[76] im Burenkrieg[77] und schließlich im gegenwärtigen Krieg angeführt.[78] In allen diesen Fällen glaubte man eine Diskrepanz zwischen der erklärten Zielsetzung und den wahren Absichten der englischen Politik zu erkennen, da "der Engländer bei allem, was er tut, zwei Garnituren von Grundsätzen zur Verfügung" hat.[79] So äußert sich Hettner zum Kriegseintritt Englands:

> Daß es den Krieg führt, um uns für unsere Verletzung der belgischen Neutralität zu bestrafen, um die Heiligkeit der Verträge zu wahren oder die Kultur gegen den "preußischen Militarismus" zu schützen, kann das englische Volk sich und anderen doch nur durch seine merkwürdig große Fähigkeit vorreden, für alle seine Handlungen, und seien sie noch so unsittlich, einen moralischen Grund zu finden ...

In Wahrheit - so Hettner - sei England in den Krieg eingetreten, "weil es der Meinung war, daß das seinen Interessen entspräche."[80] Ebenso wenig ernst nimmt Valentin den Anspruch Englands, "als Beschützer der kleinen Nationen" aufzutreten: "Wir dürfen darüber von Herzen lachen."[81] Damit ist das Schlimmste, was der Krieg den Deutschen enthüllt, "die barbarische Gewissenlosigkeit, mit der England auftritt, und die furchtbare Dekadenz ihres Charakters."[sic] Lüge und Phrase verbergen sich hinter der "scheinheiligen Miene" und deuten einen bisher ungekannten "Tiefstand der Moral" an.[82] Entsprechend wird die englische Kriegsführung beurteilt. Morsbach spricht von einem "Ozean giftigster Lügen", der sich über Deutschland ergießt,[83] und auch Dibelius stellt fest, daß England weniger die militärische als vielmehr die propagandistische Auseinandersetzung sucht: "... nicht Granaten regnen in deutsche Schiffe, sondern das Gift der Lüge spritzt in die Presse des Auslandes."[84]

Hinter der kriegsbedingten Empörung trat die sachliche Diskussion über diesen Zug des englischen Nationalcharak-

ters, für den sich der Begriff cant jetzt eingebürgert hatte, etwas zurück, wurde aber stets weitergeführt. Nach wie vor bemühten sich zahlreiche Beiträge um eine Abgrenzung des cant gegenüber der deutschen Vorstellung von Heuchelei. Dabei zeigten sich die meisten Neuphilologen bereit, das vom Puritanismus ausgehende zweckgebundene Moralisieren als unbewußtes "Pharisäertum" zur Kenntnis zu nehmen, das "trotz persönlicher Wahrheitsliebe so oft zur Heuchelei und Scheinheiligkeit" führt.[85] Damit war eine Vorklärung insofern getroffen, als nun der Aspekt bewußter Unwahrheit, der dem deutschen Begriff "Heuchelei" anhaftet, nicht mehr auf die englische Variante übertragen werden konnte. Vielmehr einigte man sich weitgehend auf eine "naive Heuchelei": "Bei dieser Art von Heuchelei belügt der Heuchler sich selbst und glaubt schließlich an seine eigene Heuchelei."[86]

> Was wir als innere Unwahrhaftigkeit zu leicht nur auffassen, bildet für das englische Bewußtsein, das nicht das Bedürfnis nach innerer, organischer Einheitlichkeit kennt, vielfach gar keinen Konflikt.[87]

Damit konnte der "pharisäische Ton", mit dem z.B. während des Krieges in englischen Kirchen dafür gebetet wurde, "den Deutschen Kaiser von 'seiner geistigen Umnachtung' zu befreien",[88] als ein "Lügenäquivalent mit gutem Gewissen" betrachtet werden.[89]
Die Erkenntnis, daß zum Wesen des cant die unbewußte Gewohnheit gehört, "die Außenwelt gleich so wahrzunehmen und vorzustellen und zu bewerten ..., daß das Erwünschte, d.h. das Nützliche hervorgehoben und als das Gute empfunden wird",[90] mag die Engländer in den Augen der Deutschen zwar von dem Makel der böswilligen Lüge befreit haben, konnte jedoch die Gefährlichkeit dieses Charakterzuges nicht schmälern. Im Gegenteil schien ein solches Verhalten für die Engländer "den ungeheuren Vorteil, daß Gewissensskrupel nicht auftauchen können", zu bieten.[91] Auch für

Aronstein ist der cant eine "gefährliche Selbsttäuschung, ... die im Grunde darin besteht, die Dinge so zu sehen und darzustellen, wie man wünscht, daß sie erscheinen."[92]

Abschnitt III 1919 - 1933

1. Die deutsch-englischen Beziehungen

Die Irrationalität der haßerfüllten Auseinandersetzung wich in den ersten Nachkriegsjahren einer allgemeinen Ernüchterung. Ganz im Sinne der bereits 1917 geforderten Problematisierung der Auslandskunde, die über Realienwissen hinausführen sollte, begann man, das Verhältnis zu England differenzierter zu sehen als vorher. Extreme Anglophilie bzw. Anglophobie äußerten sich seltener. So erhielt auch die Diskussion um die verwandtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und England einen nüchternen Ton. Dabei wurde zwar auf "alte Rassenzusammenhänge und Gemeinsamkeit des innersten Fühlens"[1] mit dem "stammverwandten, germanischen Volk"[2] hingewiesen, gleichzeitig jedoch die Bedeutung einer solchen Verwandtschaft für die gegenseitigen Beziehungen angesichts der Vielzahl sonstiger Gegensätze immer niedriger eingeschätzt.

> Verwandtschaft ist eine Zwangslage. Die deutsch-englischen Beziehungen versprechen nichts Gutes, wenn man bei ihnen eine moralische Verpflichtung gegenüber dem Vetter voraussetzt.[3]

Hinter der Abwertung der rassischen Bindungen stand vor allem die Einsicht, daß für den Deutschen "diese englische Kultur des materiellen Egoismus, des Willens und der Masse im letzten Grunde schlechthin unleidlich" sein müsse, da dies alles "nicht Geist von seinem Geiste" sei.[4] Auch für W. Schulz herrscht "ein ganz anderer Geist, ein anders gerichtetes Empfinden im englischen Menschen als im deutschen", wobei das deutsche Wesen "sich grübelnd und ewig suchend vorwiegend nach innen" wendet, während das englische "nüchtern und kalt nach außen" sieht und "Dinge und Menschen auf ihren Nutzen hin" schätzt und mißt.[5]

Trotz dieser weitgehenden Abgrenzung gegenüber dem ehemaligen Kriegsgegner gab es einige wenige Bereiche, in denen man glaubte, von England lernen zu können und zu müssen. Insbesondere handelte es sich dabei um den "politischen Sinn", der jedem Engländer anscheinend "in den Fingerspitzen" steckte[6] und dessen Entwicklung für die Deutschen bittere Notwendigkeit war. Dibelius spricht von einer "ungeheuren Kraft des politischen Wollens" und charakterisiert die Engländer als ein Volk "voll stärkstem politischem Instinkt";[7] Aronstein empfiehlt den Schülern das Studium dieser Eigenschaft als "eine Vorschule der politischen Bildung"[8] und hebt in diesem Zusammenhang besonders den "praktischen Idealismus"[9] und die Tatkraft der Engländer hervor.[10] Nach Roeder läßt sich vom Engländer viel lernen, denn er "beweist in den meisten seiner Lebensäußerungen einen Zug ins Große ..."[11] Den für Deutschland unvorteilhaften Kontrast zeigt Kircher auf:

> Wir brauchen dieses London und seinen weltpolitischen Hauch! Wir brauchen die großen Maßstäbe, die nur ein Volk gewinnen kann, das nicht bloß damit beschäftigt ist, mit seinem Nachbarn über ein Grenzland zu streiten.[12]

So wurde die Frage, ob der deutsche Englischunterricht sich für den politischen Themenkreis die englischen Verhältnisse als Vorbild nehmen sollte, mit "ja und nein zugleich" beantwortet. Es galt zwar, die politischen Kräfte des eigenen Landes durch den Hinweis auf die staatenbildende Fähigkeit des Nachbarn zu mobilisieren, jedoch sollten auf längere Sicht die deutschen Gegebenheiten maßgebend sein, da "jede sklavische Nachahmung englischer Einrichtungen ... das Gegenteil des Gewollten erreichen" würde.[13]

Insgesamt war man bestrebt, den oft kritisierten deutschen Fehler, "uns von manchen liebenswürdigen Seiten des Angelsachsentums bestricken zu lassen", ebenso zu vermeiden wie "die menschlich wohl verständliche Entrüstung

Über britische Machtpolitik, die ... im ganzen Lande nur mehr Heuchelei und Materialismus sieht."[14]

2. Der politische Bereich

2.1. Das englische Weltreich

Unter den deutschen Neuphilologen war die Ansicht verbreitet, daß nach der vorwiegend am wirtschaftlichen und machtpolitischen Wettbewerb mit England orientierten Faktensammlung der Vorkriegszeit nun die Betrachtung des englischen Weltreiches ganz in den Dienst der neuen kulturkundlichen Zielsetzung zu stellen war, die auf eine Erfassung des Nationalcharakters hinauslief. In diesem Sinne schien das historische Wachsen des Empire "das weiteste und vielleicht interessanteste Gebiet der Kulturkunde auf der Oberstufe" zu sein.[15]

> Die Schöpfung, in der sich die englische Nationalkraft am deutlichsten offenbart, auf der recht eigentlich der Glaube des Engländers an seine Weltmission beruht und die am schicksalhaftesten in unser eigenes Dasein hineinragt, ist das britische Weltreich.[16]

In dem Bemühen um ein Verständnis der Triebkräfte englischer Expansion erkannte man allgemein "die Verbindung der Prädestinationslehre mit dem nationalen Selbstgefühl Englands" als "die folgenreichste Verbindung religiöser und nationaler Gedanken, die die neuere Geschichte kennt."[17] "Zur Ehre Gottes" breitet der Engländer seine Staatsform und seinen Freiheitsbegriff über die Welt aus,[18] denn sein Selbstverständnis beruht auf der "angelsächsischen Kulturidee", die es als "die schwere, aber glorreiche Bürde des Angelsachsentums" ansieht, "überall in der Welt die Sache der Freiheit zu vertreten ..."[19] Durch die neuerliche Betonung der historischen Komponente, die dem übertriebenen Gegenwartsbezug der Realienkunde entgegengesetzt wurde, entstanden auch zahlreiche Untersuchungen zur britischen

Machtausweitung, die den Puritanismus zum wichtigsten konstitutiven Faktor des englischen Imperialismus erklärten. So lassen sich nach K. Arns zwar die Anfänge der englischen Expansionspolitik bis in die Zeit Elisabeth I. verfolgen, jedoch gab erst die puritanische Revolution unter Cromwell dem Imperialismus "den vollen Schwung und die volle Kraft."[20] Auch für Dibelius ist seit dem 17. Jahrhundert "fast jeder Engländer von Wert bewußter oder unbewußter Imperialist."[21] Daß der Puritanismus einer solchen Entwicklung nicht nur die entscheidenden Impulse gab, sondern seinen Einfluß seitdem mit wechselnder Stärke geltend gemacht hat, bleibt ebenfalls unbestritten:

> Die Anschauungen und Äußerungen fast aller britischen Staatsmänner des vergangenen Jahrhunderts und unseres Zeitalters bezeugen, daß der Imperialismus den alten religiösen Charakter nicht verloren hat, daß die Überzeugung von einem von Gott gegebenen Anrecht auf die Welt- und Seeherrschaft noch immer besteht. Mit diesem Prädestinationsglauben verbunden ist der Nationalstolz ...[22]

Für das Verständnis dieser dem englischen Weltreich eigentümlichen Konstellation religiöser und politischer Kräfte betrachtete die Schule eine Auseinandersetzung mit dem "gewaltigen Cromwell" als unentbehrlich;[23] wie viele andere fordert Aronstein die Lektüre von Cromwells Biographien.[24] Nach Arns schöpfte der Imperialismus des Diktators die Kraft aus seiner puritanischen Weltanschauung: "Die Richtschnur und der Maßstab für alle Dinge sind ihm die Offenbarungen Gottes, besonders das Alte Testament."[25] Seine bekannteste und in deutscher Sicht adäquateste Verherrlichung erfuhr Cromwell durch das Werk des "wunderlichen, vielen Deutschen so lieb gewordenen Schotten" Thomas Carlyle, dessen Abhandlung On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History "für die Schule in erster Linie in Betracht kommt ..."[26]

> Carlyle erscheint in seinem Heldenbuche als Prophet des siegreichen Willens und der Kraft, sein Cromwell als Verfechter der für die englische Politik stets gültigen Macht=Recht-Theorie. Auf das erhabene Vorbild des streitbaren Glaubenshelden hinweisend, bereitete Carlyle dem Imperialismus die Wege.[27]

Für die neuere Zeit fordern die Richtlinien für die Lehrpläne der Höheren Schulen Preußens eine Darstellung des "geistigen Gesichts des englischen Imperialismus etwa im Anschluß an Froude, Kipling, Wells."[28] Während Froude und Wells sonst nur vereinzelt genannt werden,[29] findet der Ruf nach Kiplings Dichtung starke Resonanz; insbesondere werden die Gedichte Recessional, The Seven Seas und War-Poem empfohlen.[30] Allerdings fallen die Urteile über Autor und Werk durch Kiplings starkes persönliches Engagement im Krieg gegen Deutschland sehr unterschiedlich aus. Während Arns ihn 1919 einen "genialen imperialistischen Dichter" nennt, "der die puritanische Gotterfülltheit als Familienerbteil im Blute hat",[31] wirft ihm Hagemann noch 1926 die "Dünkelhaftigkeit des Puritaners und Engländers" vor und erwartet von der Schule, daß Kipling vor allem als "der hetzerischste Imperialist und der brutalste Deutschenhasser" entlarvt werde.[32]

Für die Behandlung der geschichtlichen Entwicklung des englischen Weltreiches empfehlen die Richtlinien Seeley und Dilke.[33] Besonders Seeleys Buch The Expansion of England wird zum Klassiker des englischen Imperialismus auf deutschen Schulen.[34]

Ebenso wie die Beurteilung einzelner herausragender Personen schwankt auch die Einschätzung des gesamten Weltreiches zwischen Anerkennung und Ablehnung. Für Aronstein handelt es sich um "die größte Leistung der Angelsachsen und die, aus der wir Deutsche am meisten lernen können";[35] nach Ehrke stellt das Empire - trotz seiner materiellen Ausbeutung - "sicherlich eine gewaltige Schöpfung des englischen Geistes" dar;[36] W. Hübner spricht vom "Wunder

des Angelsachsentums";[37] Wildhagen bewundert die durch den politischen Einheitsstaat geschaffene "Gemeinschaftskultur",[38] und Kircher betont den zwanglosen Charakter der politischen Einheit:

> ... hier ist ein gewaltiger Komplex, der ohne die geringste Entfaltung von Macht zusammengehalten werden muß; hier ist darum wahre internationale Demokratie: eine weise Unterordnung unter gemeinsame Ideen und Ziele, eine freie Gebundenheit und die Anerkennung einer Führerschaft ...[39]

Demgegenüber wirft Brie der englischen Politik vor, sie habe schon immer "die ganze Welt als ihr Ausbeutungsobjekt" betrachtet. Für eine solche Einstellung sei es aufschlußreich, daß "die eigentlichen Nationalhelden des englischen Volkes ... bezeichnenderweise die sea-dogs des 16. Jahrhunderts" waren, wie etwa Drake und Raleigh.[40] Zorn bezieht sich auf den späteren Einfluß des Puritanismus und spricht auch hier von dem "unverhohlenen Machtwillen Englands", das seine Ansprüche mit dem Hinweis auf den besonderen Status eines auserwählten Volkes begründet.[41] Dibelius, dessen Englandbuch schnell zum viel zitierten Standardwerk des kulturkundlichen Englischunterrichts wurde,[42] bemühte sich zunächst um eine ausgeglichene Beurteilung des Empire. Er warnt vor einer allzu raschen und kurzsichtigen Verdammung der "machiavellistischen Schlauheit, die allen Idealismus der Welt vor den englischen Triumphwagen spannt", da "es nur selten in der Welt rein idealistische Bewegungen gibt", die sich nicht mit materiellen Interessen treffen.[43] So wenig Dibelius also die Machtpolitik als solche verurteilt, so sehr richtet sich seine Kritik auf die spezifisch englische "Geschichtsklitterung", zahlreichen Völkern durch die Errichtung eines Weltreiches die Freiheit gebracht zu haben.[44] Der in diesem Anspruch zum Ausdruck kommenden missionarischen Gedankenwelt steht - nach Dibelius - der Kontinentaleuropäer "mit völliger Fassungslosigkeit gegen-

über", denn "neun Zehntel ihres Inhaltes sind nichts weiter als eine Travestie der Wahrheit."[45]

> Und vielleicht das Schlimmste ist ... das Aufgebot zur aggressiven Kulturmission an anderen Völkern, bei dem sich vollendete Verständnislosigkeit für jede andersartige Kultur paart mit einem brutalen Eroberungsinstinkt, dem der Puritanismus dann wieder den Stempel des "Gott will es" aufzudrücken sich beeilt.[46]

So wird das Weltreich zwar als "Englands große Kulturleistung" gewürdigt, allerdings mit der bedeutsamen Einschränkung, daß die Uniformität einer solchen Gemeinschaft den angelsächsischen Menschentyp voraussetzt, der in allen englischen Besitzungen gezüchtet wird. Damit würde aber aus deutscher Sicht trotz der anerkennenswerten politischen Leistung in kultureller Hinsicht "eine englische Weltherrschaft ... eine Verödung und Verarmung der Welt bedeuten."[47]

2.2. Parlamentarismus und Demokratie

Die Diskussion der deutschen Neuphilologen um den englischen Parlamentarismus vollzog sich unter dem Eindruck der neuen politischen Verhältnisse, die mit Gründung der Weimarer Republik in Deutschland geschaffen worden waren. Die Behandlung dieses Themenkreises auf der Schule, insbesondere die Darstellung des "praktischen Verhältnisses von Staat und Individuum, Autorität und Freiheit", schien daher von großer Bedeutung.[48]
Übereinstimmend wird eine deutliche Veränderung der politischen Funktion des englischen Parlaments in seiner langen Entwicklung festgestellt. Für Kircher ist "aus einer revolutionären Institution, bei der es auf Tod oder Leben ging, ... ein ungeheuerlicher Schwamm geworden, der über und über vollgesogen ist mit Nebensächlichkeiten."[49]
Infolge dieser Überlastung hatte sich das Parlament zu entscheiden, ob es "Rechnungshof mit Gesetzgebervollmachten

oder politische Arena" sein wollte; dabei haben nach Dibelius "die politischen Kampfinstinkte des Engländers" für letztere Möglichkeit den Ausschlag gegeben.[5o]

> Der englische Parlamentarismus, der für Budget und Gesetzestechnik eigentlich keine Zeit hat, sondern nur willensstarke Staatsmänner aussiebt, ist die Schöpfung von Menschen, ... die als einziges Vergnügen das Messen menschlicher Kräfte im Sport anerkennen ...[51]

So wurde das Parlament zum "Ausleseapparat für den starken Willensmenschen, für den geborenen Führer ..."[52] Solche Führer waren zwangsläufig nicht etwa Fachleute, sondern "Kampfnaturen",[53] nicht Sachkenner, sondern "Fechter."[54] Damit hat sich die Bedeutung des Parlaments von einer sachlich kompetenten Kontrollinstanz auf ein machtpolitisches Forum verlagert, auf dem mit dem Raffinement rhetorischer Überzeugungskraft die "Delegierung von Macht" entschieden wird.[55] In diesem Sinne würdigt Dibelius als Leistung des englischen Parlamentarismus, "ein großes Volk politisch geschult und ... ihm Führer von seltener Befähigung geschenkt" zu haben."[56] Allerdings ist die Kehrseite eines solchen Ausleseverfahrens - abgesehen von dem legislativen Machtverfall des Parlaments - der ungezügelte Egoismus der einzelnen Abgeordneten, die in Verfolgung ihrer politischen Ambitionen weniger an der Substanz einer Gesetzesvorlage interessiert sind, als vielmehr daran, "dem Gegner eins auszuwischen", um selbst die Macht an sich zu reißen.

> Wer für ein Schankgesetz eintritt, tut dies am besten, indem er die Zollpolitik oder das Schulprogramm der Konservativen bekämpft, wodurch man vielleicht Aussicht hat, die konservative Regierung zu stürzen - obgleich man vielleicht in diesen Fragen innerlich durchaus auf konservativer Seite steht. Den Gegner an seiner verwundbaren Seite anzugreifen, auch gegen die eigene Überzeugung, mag nun politisch klug sein - aber es bringt ein Moment der Unwahrheit und der Unsachlichkeit in die Politik ...[57]

Auf diesen Gedankengang wird bei der Erörterung des cant noch zurückzukommen sein.

Durch die Reduzierung des Parlaments auf eine Plattform politischer Machtkämpfe befindet sich England heutzutage - der "Fiktion der Allgewalt des Parlaments" zum Trotz - nicht nur im exekutiven, sondern auch im legislativen Bereich "unter der straffen autoritären Führung des Kabinetts,"[58] besonders des Premierministers, der die politische "Zentralfigur" darstellt.[59] Mit der Aufgabe traditioneller Befugnisse ging allerdings eine Kompetenzverlagerung insofern einher, als "der Sinn des Parlaments" nun darin besteht, "das Verborgene sichtbar zu machen, das geheime Kabinett ins öffentliche Licht zu ziehen", d.h. die Transparenz des politischen Geschäfts zu fördern.[60] Damit hat das Parlament eine neue Kontrollfunktion erhalten, wenn auch ohne den konkreten Sachbezug, der etwa bei der Überwachung des Staatshaushalts gegeben war. Es handelt sich jetzt vielmehr um die Aufgabe allgemeiner politischer Wachsamkeit und die stete Bereitschaft, dem jeweiligen "starken Mann" gegenüber als Korrektiv wirken zu können. Diese Verpflichtung steht in engem Zusammenhang mit dem schwer faßbaren Phänomen der öffentlichen Meinung, welche die zentrale Bezugsgröße bei parlamentarischen Auseinandersetzungen in England darstellt und gewöhnlich sowohl von der Regierung als auch von der Opposition in Anspruch genommen wird. Die große Bedeutung der öffentlichen Meinung als Legitimation politischer Kampfparolen und die starke Abhängigkeit der jeweiligen Regierung von den schnell wechselnden demoskopischen Konstellationen sind immer wieder hervorgehoben worden. Arns spricht von einer "willigen Unterordnung" des Engländers "unter die Autorität und die öffentliche Meinung",[61] für Kircher unterscheidet sich gerade in England "der Demagog vom Staatsmann durch dessen Befähigung, den gewaltigen Strom der öffentlichen Meinung souverän zu lenken",[62] und nach Dibelius ruht "die englische Verfassung von heute ... auf zwei Pfeilern, auf der starken Gewalt des leitenden Staats-

mannes und ihrer Kontrolle durch die öffentliche Meinung ..."[63] Gleichzeitig macht er allerdings darauf aufmerksam, daß es sich bei dieser "öffentlichen Meinung" ganz sicher nicht um den Querschnitt reflektierter Einzelansichten handelt, sondern um einen weitgehend gleichgeschalteten, von der Oberschicht gesteuerten "naiven Nachahmungsdrang", dessen Uniformität - besonders deutlich etwa an der einseitigen Ausrichtung aller Klassen am Gentleman-Ideal - "für den feiner empfindenden Deutschen" eine unerträgliche Tyrannei bedeute.[64]
Damit war die Frage nach Art und Ausmaß der Demokratisierung Englands angeschnitten, die angesichts der plötzlichen Einführung demokratischer Spielregeln im eigenen Land für die deutsche Schule von großer Bedeutung schien. Nach Dibelius und Kircher war es England zwar gelungen, in formaler Hinsicht "den kapitalistischen Staat des bloßen Individualismus in den demokratischen Staat der Volksgemeinschaft umzuwandeln",[65] jedoch könne man die englische Demokratie solange nur als "das freundliche Aushängeschild eines machthungrigen Kapitalismus" betrachten, wie "die Beherrschung der Massen stets das Vorrecht der Reichen" bleibe. Besonders die Kontrolle der "modernen Seelenfangapparate"[66] - der Presse - durch einige wenige Privilegierte und die damit verbundene Herrschaft über die "öffentliche Meinung" seien der Grund, weshalb "die demokratischen Formen, die überall herrschen, wo Engländer leben, ... sich als Kulisse erwiesen, hinter denen wenige - oft ein einzelner - nahezu unumschränkt gebieten ..."[67]

> Je demokratischer in England die äußeren Formen des politischen Lebens geworden sind, ... desto größer ist die Macht der Besitzenden angewachsen, die durch ihre Presse den freien Massen vorschreiben, was sie in ihrer Freiheit lieben und hassen sollen.[68]

Dennoch - und hier gerät wohl die Problematik des deutschen Experiments mit demokratischen Umgangsformen stärker

in den Blick - heben Dibelius und Kircher die Fähigkeit der Engländer hervor, ihren Parlamentarismus "vor der demokratischen Entartung bewahrt" zu haben[69] und erkennen die Machtposition des Premierministers auch als Möglichkeit, dafür zu sorgen, "daß das englische Volk in seiner Demokratie nicht erstickt."[70] So stellt sich das politische System Englands zwar in vielen Bereichen als eine Scheindemokratie dar, die das politische Recht des einzelnen "nivelliert", die sich andererseits aber dadurch funktionsfähig erhält, daß sie den Aufstieg von Führern begünstigt und somit ständigen Kompetenzstreitigkeiten aus dem Wege geht.[71] Ein solcher maßvoller Umgang mit der Macht, der den Mißbrauch erschwert, aber Entscheidungen begünstigt, ist nach Dibelius "nur denkbar bei angelsächsischen Menschen mit dem übersteigerten Willen, die nur nach Herrschaft begehren und andererseits mit vollendeter Selbstdisziplin ihrem Willen gewisse Schranken setzen."[72] Eine Gegenüberstellung des englischen und deutschen Parlamentarismus offenbart die völlige Verschiedenheit beider Institutionen. Dabei ist der englische Parlamentarismus trotz aller beobachteten Mängel - eben weil er nicht bei jeder Kleinigkeit auf die Einhaltung demokratischer Formalitäten angewiesen ist - etwas "Originelles und Lebendiges", der das Volk "bis ins Innerste" politisch aufregt; der deutsche Parlamentarismus erscheint dagegen als "Importware, und die Masse der Bevölkerung steht ihm mit ziemlicher Gleichgültigkeit gegenüber." Während unter diesen Umständen der englische Premierminister - fast ein Diktator - "im wesentlichen schöpferische politische Arbeit" leisten kann, verzettelt sich der deutsche Reichskanzler damit, "die Eintracht der Rosse vor seinem Wagen aufrecht" zu erhalten.[73]

3. Das Erziehungswesen: Public School und Gentleman

Unter den deutschen Neuphilologen herrschte die Ansicht, daß eine Auseinandersetzung mit dem englischen Erziehungswesen dazu beitragen könnte, die Schwächen der eigenen Erziehungsarbeit aufzuzeigen. So formuliert Aronstein:

> Gerade das englische Schulleben und das englische Erziehungssystem mit seiner Pflege der Ausbildung des Körpers in Spiel und Sport und des Charakters ... bildet eine willkommene Ergänzung unseres immer noch allzu einseitig intellektualistisch gerichteten Schulbetriebs ...[74]

Für Dibelius ist es "schlechthin vorbildlich",[75] daß die Engländer "die Erziehung des ganzen Menschen, nicht nur des denkenden Individuums, sondern auch des körperlich gesunden und dazu des Staatsbürgers" verfolgen,[76] während die deutschen Schulen "einen hochintellektuellen geistigen Nachwuchs" züchten, aber "keine ganzen Menschen" bilden.[77] In dem "völlig unpolitisch empfindenden Deutschland" scheint die Bekanntschaft der Schüler mit dem "breiten politischen Hintergrund, der in England für alles Denken und Reden charakteristisch ist", besonders dringlich,[78] zumal dort politisches Bewußtsein durch die Routine täglich praktizierter Selbstverwaltung und Selbstverantwortung zum natürlichen Bestandteil allgemeiner Lebensführung wird, während deutsche Schulen - falls sie überhaupt den politischen Aspekt in sich aufnehmen - ihr Ziel zu erreichen suchen, "indem sie Bürgerkunde zum Lehrfach erheben."[79]

Der Weg zum Staatsbürger geht in der englischen Erziehung von der Vorstellung des praktischen Zusammenlebens in der Gesellschaft aus, welches sich im wesentlichen durch das Verhältnis weniger Führerpersönlichkeiten zu einer Vielzahl von Geführten reguliert. Auf diese beiden potentiellen Rollen im Staat werden die Schüler der Public Schools

vorbereitet, indem - nach Dressler - "als wirksamstes Mittel ... die Gemeinschaftserziehung" angesehen und praktiziert wird.[80] Entsprechend ihrem zweifachen Auftrag soll eine solche Erziehung "die Führerpersönlichkeiten aus den Knaben herausheben und den Zögling lehren, sich unterzuordnen, wo er nicht führen kann."[81] Damit liegen die Akzente gleichermaßen auf Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft und Toleranz[82] wie auf "selbständigem Handeln und verantwortungsvoller Führerschaft",[83] "Vertrauen auf sich selbst, Stolz auf seine Unabhängigkeit und privatem Unternehmungsgeist."[84]

Neben dem täglichen Zusammenleben in der Schule, welches seine besondere Prägung durch das traditionelle Wechselspiel gesellschaftlicher Abhängigkeiten - wie etwa das Präfektensystem - erhält, ist der Sport "das hauptsächlichste Erziehungsmittel."[85] "Welche Bedeutung die eifrige Pflege des Gemeinschaftssportes für die Förderung aller Führertugenden und aller sozialen Gefühle hat, braucht nicht ausgeführt zu werden."[86] Auch Dressler und Graef sehen in der englischen Auffassung vom Sport das Bestreben, den Schüler in gesellschaftliche Verhaltensformen einzuführen.[87]

Trotz der Anerkennung, die die Public School insbesondere wegen ihrer ausgewogenen und lebensnahen Erziehung der Schüler erfährt, richtet sich die deutsche Kritik vor allem gegen die "Eintönigkeit des englischen Typus",[88] die letzten Endes eine freie Entfaltung der einzelnen Persönlichkeit verhindert. Für Dibelius laufen in England alle pädagogischen Bemühungen darauf hinaus, "den hervorragenden Typus zu schaffen, aber nicht das Individuum, das durch eigenes Denken oder Wollen den großen Typus gefährden könnte."[89]

> Was zum Geiste der Gemeinschaft nicht paßt, wird unterdrückt; ... Nicht was der Junge für gut oder schlecht hält, ist in dieser Umgebung wichtig, sondern was die Gemeinschaft für richtig oder falsch ansieht, hat Wert. ... An keiner Stelle des Systems wird ein Ansporn gegeben, etwas Eigenes zu sein, an irgendeinem Punkte sich von der Umgebung abzuheben.[90]

Auch bei Dressler findet sich ein Hinweis, daß das englische System der Gemeinschaftserziehung neben "vielen Vorteilen" auch "manchen Nachteil" mit sich bringt; "vor allem führt es zu einer bedenklichen Unterdrückung der Individualität ..."[91] In diesem Befremden über die Einengung des persönlichen Entwicklungsspielraumes äußert sich erneut die unterschiedliche Auffassung von Individualität in beiden Ländern. Wieder scheint sich der Eindruck zu bestätigen - es wird im Zusammenhang mit dem englischen Nationalcharakter noch davon zu sprechen sein -, daß der deutsche Begriff wesentlich weiter gefaßt ist, indem er nämlich die freie Entfaltung der Persönlichkeit nach allen Richtungen meint, während der englische Begriff sich darauf beschränkt, den einzelnen Bürger so weit wie möglich vor dem Zugriff des Staates zu schützen, ohne ihn allerdings vor der außerordentlich starken Bevormundung durch gesellschaftliche Normen zu bewahren. Daß aus deutscher Sicht diese Einengung nicht nur die Geführten, sondern auch den Führer betrifft, macht Dibelius deutlich, wenn er "die Züchtung der Herrscherkaste" als eine "schwere Einseitigkeit" bezeichnet und an anderer Stelle dazu ausführt: "Englische Erziehung züchtet den Führertypus; alles Neue, Eigenartige, von der Norm Abweichende drängt sie zurück."[92]

Im Rahmen einer solchen Gesamtbeurteilung der englischen Erziehung werden auch die negativen Auswirkungen des Sportlebens aufgezeigt, das ja zunächst als Mittel der Körperschulung sowie der Einübung sozialen Verhaltens begrüßt worden war. Die deutschen Bedenken richten sich indessen gegen die einseitige Betonung der "Freuden des Kampfes" im Sinne einer Führerauslese; einer solchen Auffassung wird das politisch zweckfreie "deutsche Wandern und deutsche Turnen" entgegengesetzt.[93] Ganz besonders haben sich die deutschen Neuphilologen mit den erzieherischen Auswirkungen des von R. Baden-Powell gegründeten

Boy-Scout-Movement beschäftigt, dessen "Scout-laws" ein Optimum an gesellschaftlichen Verhaltensregeln darstellen sollten.[94]

Der Typus der englischen Gesellschaft ist in Gestalt des Gentleman "zu dem einen ethischen Ideal für alle Stände des Volkes geworden";[95] erleichtert wurde diese Breitenwirkung durch den "geringen intellektuellen Zug, der nun einmal für England charakteristisch ist, der ein Volksideal wie den Gentleman ... möglich macht ..."[96] Für Schultes ist "die ideale Verkörperung der englischen Gesellschaftskunst ... der Typ des Gentleman." Die "sprichwörtliche Höflichkeit" und die "Vorliebe für konventionelle, stereotypisierte Formen" garantieren eine "verhältnismäßige Reibungslosigkeit des gesellschaftlichen Lebens wie auch der äußeren Formen des politischen Lebens."[97] In dem Bemühen um ein Verständnis der historischen Entwicklung des Gentleman-Ideals verweisen zahlreiche Äußerungen auf die Vereinigung höfischer und bürgerlicher Elemente. Dibelius spricht von einem "mittelalterlichen Ritterideal mit leichter aufklärerisch-bürgerlicher Umprägung",[98] Kantorowicz von einem "modernisierten und verbürgerlichten Ritter";[99] für Meissner handelt es sich um eine "glänzende Synthese zwischen diesem nie den Parvenugeruch verlierenden Bürgertum und der aristokratischen Lebensform". Der Hinweis auf eine "sichere Lebensexistenz" neben dem "Adel der Gesinnung" reflektiert ebenfalls die beiden wichtigsten Komponenten des Gentleman-Ideals;[100] ähnlich formuliert Deutschbein:

> Der Gentleman ist als Typus aus einer eigenartigen Verschmelzung des Kavaliers der Restaurationszeit und des Puritaners im Zeitalter der Aufklärung geschaffen worden; er bedeutet den wirtschaftlich und gesellschaftlich freien Mann, der über eine gute Allgemeinbildung verfügt, ohne die Enge des Fachmannes zu haben.[101]

Als Folge des bürgerlichen Einflusses wird die Tendenz einer zunehmenden Formalisierung der Gentleman-Vorstellung

in Richtung auf "ein Ideal von bürgerlicher Respektabilität" beobachtet, das nach seinem beträchtlichen Substanzverlust nur noch "kaufmännische Solidität und gesellschaftliches Auftreten" beinhaltet und von "einem Deutschen mit etwas höheren geistigen Ansprüchen" nicht akzeptiert werden könne.[1o2] Für Brie hat das Gentleman-Ideal "mit innerlicher Gesinnung oder innerlicher Selbständigkeit ... nichts zu tun",[1o3] und nach Meissner ist ein an sich "hoher humanistischer Begriff ... in der Alltäglichkeit häufig zu einem Kultus der Form verblaßt."[1o4]

> So wird durch diese Erziehung dieser auf uns oft so maskenhaft gleichartig wirkende Typ von Charakteren erzeugt ...[1o5]

Eine in deutschen Augen besonders unangenehme Folge der Perfektionierung gesellschaftlichen Verhaltens ist der recht saloppe Umgang mit der Wahrheit. "Das Entscheidende aber scheint uns zu sein, daß von einem gentleman in England cant erwartet und verlangt wird."[1o6]

> "To tell a lie" ist ein Unding für jeden Gentleman; aber "to tell a fib" ist ein harmloser Ausweg aus manchen Schwierigkeiten, der nicht nur in allerhand Alltagskleinigkeiten, sondern namentlich auch im politischen Leben eine verhängnisvolle Rolle spielt.[1o7]

Für Schultes erklärt sich die "englische 'Heuchelei'" "ganz zwanglos und selbstverständlich als soziologische Ausdrucksform."[1o8] Ganz besonders auffällig zeigt sich der schwankende Stellenwert der Wahrhaftigkeit im Gentleman an der Tatsache, "daß seine ethischen Anschauungen anfangen, unsicher zu werden, sowie der Ausländer in Frage kommt. Alle Standesethik bezieht sich zunächst nur auf die eigene Kulturgemeinschaft."[1o9] Daß indessen auch im nationalen Rahmen der einzelne den gesellschaftlichen Prioritäten Rechnung tragen muß - ohne diese notwendigerweise zu reflektieren -, ist aus deutscher Sicht offenbar. Dieser Eindruck bestätigt sich u.a. durch den "snobistischen

Hang, der sich fast im ganzen Volke zeigt"[110] und den Kantorowicz als "das auf Eitelkeit beruhende Bestreben, um jeden Preis, auch den der Würde, in einer höheren Gesellschaft ... als die ist, der man angehört, rezipiert zu werden", umschreibt.[111] Unter den Beispielen für "den sehnsüchtigen Blick der Unteren nach oben" und die gewohnheitsmäßige Nachahmung des höheren Lebensstils durch fast alle sozialen Schichten findet sich wieder die Einstellung des Engländers zu seiner Wohnstätte:

> Jedes englische Haus der Großstädte ist von der Straße durch einen lächerlich schmalen Geländestreifen getrennt, der völlig nutzlos ist, der nur traditionell begriffen werden kann als kümmerlicher Rest des Parkes, in dem der adelige Herrensitz steht. Der Eingangsflur (hall) erinnert in seinem Namen noch immer an die Eingangshalle des Adelsschlosses, wenn er auch oft nur für einen einzigen Menschen und einige Regenschirme Platz hat.[112]

4. Der englische Nationalcharakter

4.1. Allgemeines. Geographische und rassische Grundlagen

Das große Interesse an einer möglichst abgerundeten Erforschung und Darstellung von Nationalcharakteren, das im Zuge des kulturkundlichen Unterrichtsprinzips nach 1918 einsetzte, versuchte auch den englischen Nationalcharakter als Typus zu begreifen. Dabei kam nach Ansicht vieler Neuphilologen dieser pädagogischen Tendenz die spezifische Entwicklung Englands entgegen, die durch Insellage, Klima und Gesellschaftsstruktur "einen imponierenden Charakter der Geschlossenheit und Einheitlichkeit" aufweist.[113] Dibelius spricht von einer "Einheitlichkeit des Menschentypus ..., die gegenüber dem reichen Sonderleben der deutschen Stämme direkt als Mangel anmutet",[114] und er bezeichnet an anderer Stelle diesen Umstand als

"Massenkultur" und "nüchterne Gleichförmigkeit".[115] Für ihn hat die lange Herrschaft des besitzenden Adels,[116] für Brie der "Prozeß der Kapitalisierung des Mittelstandes ... viel dazu beigetragen, daß der Charakter der englischen Nation so viel einheitlicher und faßbarer geworden ist als der der deutschen."[117] Wildhagen sieht einen Zusammenhang zwischen der Gleichförmigkeit des englischen Lebens und dem in der insularen Entwicklung besonders ausgeprägten englischen Nationalbewußtsein; über die Insellage sagt er:

> Sie hat ... die unbewußte natürliche Bindung zu einem bewußten, lebendigen Gefühl, zu einer brennenden Liebe zur Inselheimat ... gesteigert ...

Später betont er ausdrücklich, daß "Bindung ... der charakteristische und wesentliche Zug dieser Inselgemeinschaft" sei.[118]

Langenbeck vermerkt als Folge der klimatischen Verhältnisse eine "gewisse körperliche und geistige Schwere auf der einen Seite" und die "Notwendigkeit zur Stählung und Abhärtung des Körpers auf der anderen Seite";[119] Wildhagen führt einen den Engländern innewohnenden Kampfgeist auf "das Meer mit allen seinen Begleiterscheinungen, vor allem dem Klima ..." zurück.[12o]

Obwohl Scheidt in seinem Artikel über die Rassenkunde der Britischen Inseln den "Versuch einer Schilderung der rassischen Verhältnisse" in England, Schottland, Wales und Irland noch 1929 als "notwendig ein Fragment" bezeichnet,[121] gibt es schon in früheren Jahren zahlreiche Aussagen zu diesem Thema, die sich auf den englischen Raum im engeren Sinne beziehen. So äußert Langenbeck bereits 1919 die Überzeugung, daß bei der Erforschung des englischen Nationalcharakters den "ethnographischen Verhältnissen in England die grundlegende Bedeutung zukommt."

> Aus den beiden Hauptfaktoren der englischen Bevölkerung nun, dem angelsächsischen und normannischen, ergibt sich, da jener zweifellos überwiegt, zunächst als Grundzug zähes beharrliches Festhalten, wie es dem niedersächsischen Stamme noch jetzt eigen ist, ein gewisser nüchterner, idealloser Sinn, mehr auf das Materielle gerichtet. In diesem Typus muß dann das Normannentum den Einschlag geben nach der Richtung des kühneren, beweglicheren Wagemutes ...[122]

Auch nach Dibelius ist der Engländer "seinem Charakter nach im wesentlichen ein niedersächsisch-friesischer Bauer, der in der Abgeschlossenheit seines Inselreiches die Eigenschaften seiner Rasse zäh bewahrt hat."[123] Dabei erscheint ihm das englische Volk "durch und durch gesund" und zwar in körperlicher, geistiger und politischer Hinsicht.[124] Roeder spricht von "alten niedersächsisch-friesischen Stammeseigenschaften",[125] und nach Krüper hat das englische Volk "germanisches Wesen in mancher Beziehung rein erhalten und zu machtvoller Entfaltung gebracht."[126] Sowohl Scheidt als auch H.F.K. Günther gehen davon aus, daß England "im allgemeinen wohl vorwiegend nordrassig" sei,[127] weisen jedoch darauf hin, daß sich mit dem Vordringen der westischen und ostischen Rasse im Süden und Südwesten und besonders in den Großstädten ein Wandel ankündigt, "der für die englische Macht unberechenbar ist."[128]

Inhaltlich und sprachlich aus dem Rahmen fallen R. Kirchers Aussagen zur Rassenfrage in England. In einer ironischen Abhandlung, die sich gegen die Hochschätzung der nordischen Rasse wendet, sieht er die "sagenhaften Nordics" in einer "hoffnungslosen Minorität" und stattdessen eine Mehrheit von "dunklen Ovalköpfen" und "dunkleren Rundschädeln", mit denen er die Vertreter der westischen bzw. ostischen Rasse meint:

> Wenn gar die Anthropologen damit recht hätten, daß die städtischen und proletarischen Massen mediterranisch angehaucht sind, dann brächten diese ... reiche potentielle Schätze mit sich, denn die Mediterraneans ... haben Phantasie, Witz und künstlerische Instinkte, wenn auch ihre moralischen Qualitäten, wie uns versichert wird, nicht ganz auf der Höhe ... der sagenhaften Nordics stehen.

Kircher schließt seinen satirischen Feldzug mit dem jovialen Hinweis, daß jeder Menschenfreund "dem typischen 'Nordic' ... einen Schuß mediterranen Geistes wünschen" würde.[129] Die Äußerungen wurden 1929, also nur vier Jahre vor der nationalsozialistischen Machtergreifung veröffentlicht.

4.2. Zähigkeit und Willensstärke

Wie bereits angedeutet, fiel dem deutschen Betrachter zunächst der Zusammenhang zwischen dem englischen Klima und der "körperlichen Konstitution des Engländers, die außerordentlich zäh und unempfindlich ist", auf.[13o] Eine solche umweltbedingte Beschaffenheit wurde nach Arns und Dibelius durch den von den Normannen geerbten "tatkräftigen Unternehmungsgeist"[131] ergänzt, so daß durch "fremde Blutmischung mit skandinavischen Wikingern, teils direkt aus Skandinavien, teils aus Frankreich her, ... die Willenselemente ... zu einer bei keinem anderen Volke zu findenden Berserkerkraft gesteigert" werden konnten.[132] Auch Meissner und Wildhagen sprechen von einer "spezifischen Männlichkeit und Aktivität, die sich gelegentlich bis zum Brutalen steigert."[133] So erscheint der Engländer aus deutscher Sicht "in erster Linie als Mensch des Willens und des Handelns"[134] mit einem "leidenschaftlichen Bedürfnis nach der Tat"[135] und einer "stoßkräftigen Zielstrebigkeit."[136] Wieder einmal geht die Stoßrichtung insbesondere in den politischen Bereich, an dessen Erkundung der deutschen Schule und speziell dem Englischunterricht so sehr gelegen war. Dibelius spricht von dem "ungeheuren politischen Willen Englands, der sein ganzes staatliches und kulturelles Leben durchzieht",[137] Baumgarten weist auf "sehr starke Triebe der Machtbehauptung und Machterweiterung" hin,[138] und Schwedtke betont 1932 - schon im

Sog der neuen Zeit -, daß "die Anlage zum Willensmenschen ... den ausgesprochenen Sinn des Engländers für die große Führernatur verständlich" mache.[139]
In der Beurteilung dieser willensbetonten Komponente des englischen Nationalcharakters werden die zwei Seiten ein und derselben Eigenschaft sichtbar. Aronstein bezeichnet "Lebensnähe, den Willen und die Kunst, das Leben zu meistern" als die "Grundeigenschaft des Engländertums"[140] und beantwortet die Frage nach der Stärke der englischen Kultur mit dem Hinweis auf den "ganzen Menschen ..., seinen Willen und die Betätigung seines Willens im Leben und die Formung des Lebens durch seinen Willen ..."[141] Während damit ein konstruktives Moment beobachtet wird, bedauert Baumgarten die negativen Auswirkungen der englischen Zielstrebigkeit, die sich in "Halsstarrigkeit und englischem Hartholzbohren" äußern.[142] Gentleman-Ideal und Willensdrang scheinen sich im Rahmen einer solchen Charakterstudie zunächst unvereinbar gegenüberzustehen, da sie miteinander "in stetem Kampf" liegen,[143] doch verbindet Dibelius beide Aspekte, indem er das Gentleman-Ideal als ein "heilsames und notwendiges Schutz- und Heilmittel" für ein Volk ansieht, "dem die stark animalischen Tendenzen des Wikingers nun einmal im Blute liegen ..."[144]

Auch im Bereich der Sprachbetrachtung ergibt sich der Eindruck, daß der Engländer "die Dinge ... in höherem Maße und in weiterem Umfange als der Deutsche als den Ausfluß persönlichen Handelns" empfindet.[145]

> Das Englische hat entsprechend dem energischen, auf Betätigung und Ausbildung der Persönlichkeit gerichteten Charakter des Volkes den Tattypus zum herrschenden gemacht, und eine Fülle von grammatischen und stilistischen Erscheinungen erklären sich auf diese Weise.[146]

So äußert sich - nach Aronstein - der Tattypus, welcher als Ausdruck eines "wachsenden Selbstbewußtseins" verstanden werden kann,[147] u.a. dadurch, daß "dem Subjekt als

dem eigentlichen Träger oder Ausgangspunkt der Handlung oder des Vorganges im Englischen größere Bedeutung beigelegt wird als im Deutschen."[148] Beispielsweise werden die persönlichen Wendungen I like it bzw. I succeed den unpersönlichen Wendungen es gefällt mir bzw. es gelingt mir gegenübergestellt[149] und als Belege für das Vorherrschen des englischen Tattypus bzw. des deutschen Empfindungstypus gewertet.[150] Auch bei Deutschbein findet sich die Konstruktion I like it als Ausdruck des "expressiven" neuenglischen Stils.[151] Allgemein weist Deutschbein auf die allmählich entstandene Bevorzugung transitiver Verben gegenüber intransitiven hin und spricht von einem "Übergang von der statischen zur dynamischen Weltanschauung." "Die große Zahl transitiv gebrauchter Verben gibt der englischen Sprache einen vielfachen Ausdruck von Willenskraft und Tatkraft." Als besonders ausgefallene Beispiele, die das fortgeschrittene Stadium dieser Entwicklung aufzeigen sollen, finden sich: "Stay dinner; I walked the cellar from end to end." Weitere Anhaltspunkte für den dynamischen Charakter der englischen Sprache sieht Deutschbein in der Scheidung von Lebendigem und nicht Lebendigem durch die Aufgabe des grammatischen und die Beibehaltung des natürlichen Geschlechts ("Das Dynamische ist an das Lebendige gebunden."), in der Vorliebe für einsilbige Wörter germanischen Ursprungs und in der Betonung der ersten Stammsilbe bei mehrsilbigen Wörtern - ein Vorgang, dem "vitale Energie" zugeschrieben wird. "Nachdruck und Energie" erhält das Englische auch durch den nominalen Stil, der an die Stelle finiter Verbformen nominale Ausdrücke setzt und dadurch eine Tätigkeit "viel intensiver, lebhafter und kräftiger" darstellt.[152] (z.B. to have a doubt; to have a smoke) Schließlich hat die englische Sprache "eine Fülle von Ausdrücken für ... den Willensvorgang und für das Willensmäßige geprägt", z.B. "to mean, to intend, to choose, to wish, to want" usw.[153]

4.3. "Reserve" und Selbstbeherrschung

Im Zusammenhang mit dem Gentleman-Ideal wurde bereits auf den ständigen Zwang hingewiesen, die latente Willenskraft des Engländers zu lenken und zu dämpfen. In der traditionsverhafteten Stetigkeit englischer Erziehung lernt schon das Kind "vor allem Selbstbeherrschung",[154] und besonders auch der Sport geht darauf aus, "Menschen zu erziehen, die der Erfolg nicht übermütig, aber auch die Niederlage nicht verzagt macht."[155] Nach Brie entspringt "die bekannte Steifheit des Engländers" der Furcht, irgendwelches Gefühl zu zeigen.[156] Schon früh hat er sich die Fähigkeit angeeignet, "eigene Gefühle zu verbergen, Stimmungen zu meistern ..."[157] Dibelius äußert neben seinem Bedauern über die englische "Reserve" auch "Respekt vor der gewaltigen pädagogischen Leistung, die hinter der kühlen Maske der Selbstbeherrschung steckt."[158] Folgender Eindruck stammt von einem Englandbesucher des Jahres 1925:

> Der Engländer beobachtet eine gewisse Reserve in der Äußerung seiner Gefühle, und der Deutsche, der leichter aus sich herausgeht und sein Herz ausschüttet, tut gut, diese Eigenheit des Engländers zu beachten. Der Engländer dringt nicht in persönliche Angelegenheiten anderer ein ..., aber er läßt auch nicht gern in sich eindringen. Er gibt viel auf Form, nicht nur, wie der im Innern wie im Äußeren zur Formlosigkeit neigende Deutsche sich wohl merken darf, in der Kleidung, sondern auch in jener Zurückhaltung Unbekannten gegenüber, die uns ihn oft steif erscheinen läßt.[159]

Im sprachlichen Bereich finden sich Hinweise auf das englische understatement, vor dessen Verwechselung mit cant Spies den Ausländer warnt:

> In Wirklichkeit geht dieser seelisch-stilistischen Ausdrucksweise nicht nur jeglicher übler Grundsinn ab, understatement ist geradezu ein sprachliches Zeichen abgeklärter Lebens- und Volksreife beim Engländer.[160]

Nach Deutschbein kommt in der englischen Sprache "die Neigung zum Ausdruck, Gefühle und Werturteile absichtlich

zu unterdrücken ..."; dabei versteht er understatement als die "allgemeine Bezeichnung für die Unterdrückung alles Emotionalen und Gefühlsmäßigen im Englischen", die sich z.B. in der häufigen Verwendung von rather und somewhat äußert. Ein weiterer Ausdruck der Selbstbeherrschung liegt in der "Rücksichtnahme auf die Person des Angesprochenen oder des Anwesenden"; dazu gehören leises Sprechen, Milderung der Imperative durch please und just, Einleitung von Meinungsäußerungen durch I suppose, I should think, I am afraid usw.[161]

4.4. Die Betonung des Praktischen und Nützlichen

In der Diskussion um den englischen Nationalcharakter nimmt der "Sinn für das Praktische und Reale" breiten Raum ein.[162] Mit dieser Veranlagung einher geht ein "Mißtrauen gegen alles Theoretisieren" und eine "Abneigung gegen die Vergewaltigung des Lebens durch die Abstraktion."[163] Tatendrang und Praxisnähe ergänzen sich: "Der Engländer ist praktisch, er will wirken."[164] Dem deutschen Betrachter erscheint diese Neigung mitunter als "geistige Bequemlichkeit" und "intellektuelle Trägheit";[165] nach Dibelius ist der "geringe intellektuelle Zug ... nun einmal für England charakteristisch."[166] Damit offenbart der Engländer noch heute einen "Erbteil altenglischen Bauerngeistes", der letzten Endes auf den niedersächsischen Bauern zurückzuführen ist.[167]
Dieser eindrucksvolle Zug im englischen Nationalcharakter ist mit dem Begriff common sense schlagwortartig erfaßt worden:

> Die intellektuelle Trägheit des undifferenzierten Massenmenschen hat schließlich zu der speziell englischen Entdeckung des Common Sense geführt als der höchsten Tugend, die sich der Engländer selbst zuschreibt.[168]

Auch Kircher spricht von dem "Common Sense der großen Masse", der in England "viel mehr als die Spitzenleistung einzelner" gilt.[169] Deutschbein sieht den common sense als "Instinkt für die sinnvolle Wirklichkeit",[170] und nach Leimert handelt es sich um "eine Art 'praktische Vernunft'", die dem Prinzip der Evolution nahesteht und "das Nebeneinander von Extremen ... durch ein Kompromiß" aufzulösen bestrebt ist: "Man könnte den englischen common sense vielleicht einen Balanceinstinkt nennen."[171] Diese Tendenz zum Ausgleich als wesentlicher Bestandteil des englischen Nationalcharakters wird unterschiedlich beurteilt. Dibelius sieht u.a. die "unendlich vielen faulen Kompromisse mit höchst unerfreulichen Mächten des Bestehenden, die die ganze englische Geschichte durchziehen";[172] Schröer dagegen begrüßt die "auf Wirklichkeitserfahrung gegründete Neigung zu Kompromissen, und zwar gerade innerhalb des Rahmens der Tradition", der er die "unerbittliche, jede Erfahrung leicht übersehende, ja haarspalterische ... Gründlichkeit und daher das Fehlen einer Tradition" auf deutscher Seite gegenüberstellt.[173] Mit dem Hinweis auf die traditionellen Bindungen ist die Verflechtung des praktischen und des empirischen Momentes angesprochen. Für Otto ist der Engländer "der Mann der praktischen, nüchternen Erfahrung",[174] und nach Brie entspricht "dem Sinn für das Praktische und Reale ... der Sinn für die Tradition."[175]

Die praktischen Auswirkungen traditioneller Überlieferung werden besonders in den Bereichen der Religion und der Rechtsprechung sichtbar. Nach Dibelius haben die Engländer "für alles Praktische im Christentum ... stets stärkstes Verständnis gehabt, für das Theoretische nur in beschränktem Maße"; daher ist in den angelsächsischen Ländern "die Durchsetzung der christlichen Ideale im praktischen Leben ... in einer Weise gelungen, dem die ganze

übrige Welt nichts Gleiches ... zur Seite zu stellen hat."[176] Was die Rechtsordnung angeht, so fällt der "Mangel an Systematik" auf;[177] stattdessen existiert ein nicht in Paragraphen gefaßtes, auf Präzedenzfällen beruhendes Common Law, das "durch Gewohnheit und richterliche Entscheidung fixiert" ist.[178]

> Nicht das ungeschriebene Gesetz erscheint dem Engländer als das Regelwidrige, ... sondern im Gegenteil das geschriebene Gesetz. ... Das Recht ist die Summe der Anschauungen von dem, was von alters her Brauch ... und daher auch recht und billig ist.[179]

Damit war offensichtlich, daß der Engländer "das Beste, was Deutschland zu bieten hatte, die Neigung zum Durchdenken letzter Probleme, ... instinktiv als überflüssig und schädlich" empfinden mußte.[180] Aber selbst auf deutscher Seite wurden Stimmen laut, die angesichts des Gegensatzes zu England die eigene Position kritisch überdachten und den Deutschen eine übertriebene Hinwendung zur "gelehrten Einkapselung, zur theoretischen Befangenheit" anlasteten.[181] Daher sollten die Deutschen - nach Aronstein - von den Engländern vor allem "praktische Lebensweisheit" lernen.[182] In diesem Sinne formuliert auch Schwabe:

> Wir könnten einen guten Zuschuß von diesem Engländertum vertragen: von der instinktiven Sicherheit des Engländers im Umgang mit dem praktisch Gegebenen, von seiner Freiheit und Selbständigkeit vor jeglicher Theorie, von seiner elastischen Anpassungsfähigkeit an das praktisch Mögliche und Durchführbare ...[183]

Weniger nachahmenswert erscheint den deutschen Neuphilologen die einseitige Ausrichtung des praktischen Sinns an materiellem Erwerb, die auf die "Überflutung Englands durch den kaufmännischen Geist des Puritanertums" zurückzuführen ist.[184] Aus deutscher Sicht wiegt der Umstand besonders schwer, daß die puritanische Bewegung nicht auf dem Luthertum, sondern dem Kalvinismus beruht. Damit entbehrt sie der religiösen Verinnerlichung eines Luther, der seine "schweren inneren Gewissenskämpfe" durchficht.

Statt der mystischen Komponente dominiert vielmehr der "nüchterne Sinn des bürgerlichen, zumeist kaufmännischen Mittelstandes", der "den materiellen Trieb und die Erfolgsmoral zu einem so beherrschenden Charakterzug der englischen Nation" werden ließ[185] und nicht selten in einen "niedrigen, seelenlosen Nützlichkeitsfanatismus" ausartete.[186] Der Erwerb von Besitz wurde "geradezu eine religiöse Forderung",[187] denn "wer nicht zu Vermögen kommt, der entbehrt gemäß der alten puritanischen Auffassung der göttlichen Gnade oder mit dem ist sonst irgend etwas nicht in Ordnung."[188] Wenn auch die deutsche Neigung, "eine Sache um ihrer selbst willen zu treiben", zusehends negativ beurteilt wurde, so erfuhr doch auch die englische Veranlagung, "eine Sache um ihres Nutzens willen" zu fördern,[189] allgemeine Kritik, zumal dem Deutschen die religiöse Motivierung einer solchen "utilitarischen Einstellung und Handlungsweise" suspekt sein mußte.[190] Gauger sieht eine Gefahr "in jener Verbindung zwischen Christlichkeit und Geschäft", sobald der Geschäftsgeist die Grenze zwischen recht und unrecht verwischt und sich ein "kommerzielles Gewissen" herausbildet, das die Sittlichkeit dem materiellen Zweck unterwirft.[191]

> Alles in England ist auf praktischen Nutzen gestellt; ... Es kommt uns ungeheuerlich vor, wenn wahr sein soll, was sich bewährt, womit man gute Geschäfte machen und Geld verdienen kann.[192]

Abgesehen von dieser aus deutscher Sicht unerträglichen Korrumpierung des Wahrheitsbegriffes schlechthin meinte man auch innerhalb des Geschäftslebens die schädlichen Auswirkungen der ungewohnten Prioritäten zu bemerken:

> Alles in allem kann man wohl sagen, daß dort, wo stärkere utilitarische Interessen es als vorteilhaft und gefahrlos erscheinen lassen, der Begriff des fair play überaus leicht verschwindet und statt der Aufrichtigkeit sich cant einstellt.[193]

Auch die geringe Ausprägung ästhetischer Neigungen wird der zweckorientierten, materialistischen Lebensart der Engländer angelastet. So spricht z.B. Spies davon, daß "Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit ... in England zumeist über die Schönheit" siegen.[194]

Für den sprachlichen Bereich sind im wesentlichen Aronstein und Deutschbein zu konsultieren. Nach Aronstein offenbart sich in der Entwicklung der englischen Sprache "ein auf das Praktische, Tatsächliche gerichteter Geist."[195] Der Engländer betrachtet seine Sprache als "nützliches Werkzeug."[196] Daher spricht er seine Behauptungen "kurz und einfach aus", während der Deutsche das Bedürfnis hat, "sie vorsichtig, nachdenklich zu begründen, zu beschränken, zu entschuldigen und etwaigen Widerspruch vorher zurückzuweisen ..." Zu diesem Zwecke verwendet der Deutsche zahlreiche "unscheinbare kleine Wörtchen" wie gar, etwa, wohl usw., deren häufiges Vorkommen ebenfalls auf den "verschiedenen Nationalcharakter der Engländer und Deutschen" hinweist. "Ein ähnliches Verhältnis" sieht Aronstein in der Verwendung von Konjunktionen zur Neben- und Unterordnung ganzer Sätze. Hier zieht der Engländer - mit Hilfe von Gerundial- und Partizipialkonstruktionen - die einfache Parataxe der deutschen Hypotaxe vor, die mit "gegensätzlichen, begründenden, folgernden und einfach verknüpfenden Partikeln" arbeitet. "Der Schluß von der Sprache auf die Psychologie der Völker drängt sich uns auch hier von selbst auf."[197]
Einen weiteren Beweis für den "Fortschritt vom praktischen Standpunkte" aus sieht Aronstein in der weitgehenden Aufgabe des grammatischen zu Gunsten des natürlichen Geschlechts.[198] Nach Klöpzig ist auch "der ganze Schwund der Flexion" Ausdruck eines "Triebes zur Klarheit" sowie eines "Drangs nach Bequemlichkeit."[199]
Für Deutschbein spiegelt sich ebenfalls "die Wertschätzung des Wirklichen und die Abneigung gegen das Unwirkliche

des Abstrakten, Logischen ... naturgemäß in der Sprachform vielfältig wider." Aus dem Bereich des Wortschatzes führt er die häufige Verwendung von things an, welches z.B. die deutschen Abstrakta Welt, Dasein, Sein in ihre einzelnen Bestandteile auflöst.

> Die Abneigung gegen Zusammenfassungen kommt zum Ausdruck in dem Mangel an Kollektiv-Vorstellungen bzw. der Bevorzugung von Summations-Vorstellungen: mountains Gebirge, leaves Laub, stairs Treppe ...

Für den Bereich der Syntax führt Deutschbein die an der Praxis orientierte Genauigkeit im Gebrauch der Aktionsarten und der Tempora, z.B. des Futurs, an. Ferner wertet auch er die englische Nebenordnung als "Abneigung des englischen Geistes gegen das Logisch-Systematische":

> Wie die Engländer im praktischen Leben von Fall zu Fall vorgehen, ohne den Versuch einer systematischen Anordnung oder Ordnung, so tasten sie auch beim Sprechen gewissermaßen die Inhalte des Bewußtseins nacheinander ab.[200]

4.5. Individualismus und Freiheitsliebe

Die vielen Beiträge zu der besonderen Erscheinungsform des englischen Individualismus formen sich zu einem recht klaren Bild. Übereinstimmend wird zunächst der enge Zusammenhang zwischen dem Individualismus und dem spezifisch englischen Freiheitsbegriff gesehen. Brie spricht von einer "Fortsetzung des altgermanischen Ideals von persönlicher Freiheit und Unabhängigkeit",[201] und auch Dibelius bezieht sich auf "die Freiheit des altgermanischen Bauern, der auf seinem Hofe allein gebieten will."[202] Für den Rassenforscher H.F.K. Günther handelt es sich um den Freiheitsdrang des nordischen Menschen, der im Sinne eines "gesicherten Bezirks, klaren Eigentums und abständigen Einzeltums" - ausgedrückt etwa durch die Wendung

my house is my castle - verstanden werden muß.[203] Damit hat der englische Freiheitsbegriff "völlig negativen Charakter ... Jeder Engländer will, daß man ihn in Ruhe läßt, der Mitbürger sowohl wie der Staat."[204] "Hauptinhalt der englischen Freiheit ist die geringe Macht des Staates gegenüber dem einzelnen",[205] und der einzige Zweck der öffentlichen Ordnung besteht in dem "Schutz individueller Handlungsfreiheit"[206] bzw. - wie Wildhagen es formuliert - der "Ellbogenfreiheit."[207]

> Der Staat ist dem Engländer nicht eine Einrichtung eigenen Wesens mit eigenem Recht und Gesetz. Er ist vielmehr nur eine Einrichtung zwischen den Individuen. Der Staat steht nicht über den Individuen, sondern ist für sie da.[208]

Das Besondere am englischen Individualismus ist allerdings, daß er - da negativ definiert - nicht schöpferisch, aber auch nicht aggressiv ist und neben seinem defensiven Freiheitsgefühl ein "instinktives Verständnis für die Notwendigkeiten des Gemeinschaftslebens" mitbringt.[209] Ehrke spricht von einem sehr großen "sozialen Verantwortungsgefühl",[210] und nach Korn hat der Engländer schon längst "sein Kollektivbewußtsein ... seinem Individualismus abgerungen" und ein "höchst bedeutungsvolles soziales Können erworben."[211] Angesichts einer derartig starken gesellschaftlichen Bindung kann der Engländer, "genau wie der niedersächsische Bauer, Individualist nur innerhalb der ganz beschränkten Grenzen des Herkömmlichen" sein.[212] Nur durch die Erkenntnis, daß die angelsächsische Kultur lediglich "innerhalb eines festen, im wesentlichen gleichen Typus Individualitäten duldet",[213] erscheint es verständlich, warum sich dieser "vom deutschen so verschiedene Individualismus ... ohne weiteres mit einem ebenso starken Traditionalismus vereinbaren" läßt.[214] Der Engländer ist eben "ganz und gar nicht der Individualist, der anders sein will als die anderen", sondern möchte nur ungestört bleiben. Damit erscheint England als

"Land des Typenindividualismus", während Deutschland mit seiner "starken geistigen Individualität", der es um eine unverwechselbare Identität zu tun ist, das Land des "wirklichen Individualismus" darstellt.[215]
Auch in seiner Sprache liebt es der Engländer, "die Dinge als Ausfluß der Persönlichkeit, als Tat zu betrachten." Diese Neigung, die im Zusammenhang mit der englischen Willensstärke bereits Erwähnung fand, spiegelt sich u.a. in dem "allmählichen Schwinden der unpersönlichen Ausdrucksweise"[216] und dem entsprechenden Vordringen der persönlichen Konstruktion - wie etwa im Passiv -, die "doch sicherlich ein Abbild der Stärke und Sicherheit des Selbst- und Persönlichkeitsgefühles" ist.[217]
Deutschbein weist zunächst auf die Flexibilität der englischen Sprache hin, die sich sowohl im Wortschatz ("Der Leser stößt fortwährend auf Fälle von Bedeutungswandel, Neuschöpfungen und Neuprägungen des überlieferten Sprachmaterials") als auch in der Grammatik (funktionale Vielseitigkeit eines einzelnen Wortes; etwa like) und in der Aussprache ("unüberschaubare Vielfältigkeit ..., je nach den Nachbarlauten, der Situation, der sozialen Schicht...") nachweisen läßt.

> Wer das englische Sprachleben in feste Formeln und Regeln fassen wollte, sähe sich vor unüberwindlichen Schwierigkeiten ... Deshalb sind auch alle Versuche ohne Erfolg geblieben, in England zur Festlegung des Sprachgebrauchs Akademien entsprechend der Académie Française zu gründen.

Die Beweglichkeit der englischen Sprache ist wesentlich bedingt durch eine weitgehende Uniformität der Form. Daher "ist zu beachten, daß der individuelle Charakter mehr für die innere Sprachform gilt ... als für die äußere Sprachform ..." In dem Wechselspiel von formalem Zwang und funktionaler Zwanglosigkeit erblickt Deutschbein "eine überraschende Parallele zwischen Sprache und Leben" insofern, als auch die äußeren Formen des englischen

Lebens eine "Typisierung, z.B. in der Kleidung, im Benehmen, in Gewohnheiten und Sitten ... im Gegensatz zur inneren Freiheit des einzelnen Menschen" aufweisen.[218]

4.6. Das auserwählte Volk

In den Versuchen, Englands Machtansprüche als "auserwähltes Volk Gottes"[219] aus dem englischen Nationalcharakter zu erklären, finden sich erstmals auch Warnungen vor einer allzu voreiligen und ausschließlichen Berücksichtigung des Puritanismus. Stattdessen wird die verstärkte Hinwendung auf die altenglische Zeit bzw. auf die Wesensart der eingewanderten germanischen Stämme gefordert.

> ... manch ein englischer Charakterzug, für den der Puritanismus verantwortlich gemacht zu werden pflegt, - den zum Tugendborn und Sündenbock englischer Art zu machen eine nachgerade widerliche Mode geworden ist - entpuppt sich dabei doch recht augenfällig als urenglisch, wenn nicht als urgermanisches oder nordrassisches Gemeingut.[220]

Nach Arns läßt sich der "nationale Stolz der Engländer ... zurückführen bis auf die Zeit der Normannen."[221] Dibelius vermutet, daß "ein stolzer, mit hochmütiger Unwissenheit gepaarter Nationaldünkel ... eine Ureigentümlichkeit des Engländers" war, "denn auch dem holsteinischen und niedersächsischen Bauern ist er von Hause aus eigen."[222] Für Graef stammt "aus eben diesem Bauerntum ... auch sein [des Engländers] naiver Egoismus, seine häufige geistige Borniertheit."[223]

Solche Voraussetzungen boten für den Einfluß des Puritanismus einen günstigen Nährboden, denn sein Dogma kam "dem im englischen Volke tief eingewurzelten Glauben an die Einzigartigkeit der englischen Nation entgegen."[224] "Der angeborene Nationalstolz der Briten" erhielt seine "ethische Grundlage" durch den Rückgriff auf die "jüdische

Werkheiligkeit" des Alten Testamentes, die auch in der kalvinistischen Prädestinationslehre eine zentrale Rolle spielt.[225] Langenbeck spricht von dem "fast alttestamentlichen Begriff eines auserwählten Volkes", der besonders "dem kaufmännischen Geist eine religiöse Stütze" verleiht.[226] Otto sieht die herausragende Bedeutung von Besitz und Herrschaft, die der englische Puritanismus "im Anschluß an Gedankengänge des alten Testaments und Calvins Lehre" sanktioniert hat ("Besitz ist Heiligtum");[227] und auch bei Schultes findet sich ein Hinweis auf die "jüdische Auserwähltheitsidee des Alten Testamentes, dessen nationales, irdisches Königreich den zum Konkret-Tatsächlichen neigenden Engländer ohnedies weit mehr anziehen mußte als das universale, himmlische Königreich und die geistige Botschaft des Neuen Testaments."[228] So verbanden sich der schon aus den Tagen Elisabeths I. stammende "englische Weltreichegoismus" und der "calvinistisch-puritanische Gnadenwahlgedanke"[229] zu einer Kultur mit "typisch-nationalem Charakter",[230] einem "stark ausgeprägten Nationalegoismus, der in Palmerstons Wort 'right or wrong, my country' ... seinen klassischen Ausdruck gefunden hat ..."[231]

> Er [der Engländer] ist von seiner Vortrefflichkeit und der seiner Taten und Werke überzeugt; der Erfolg hat sie geheiligt, und Gott will es offenbar, daß die Welt durch den Engländer geheilt und gerettet wird. Der Engländer erfüllt Gottes Mission; er ist auserwählt.[232]

Für die Schule wird vor allem das Studium Cromwells und seines Sekretärs John Milton gefordert.[233] Nach Arns legitimierte sich Cromwells Imperialismus aus seiner puritanischen Weltanschauung.[234] Bornhausen sieht bei ihm "Bibel und englisches Nationalbewußtsein in naturwüchsigem Bund"; der naive Anspruch Cromwells auf das Amt des "Weltenrichters" und die Inanspruchnahme dessen, "was das Alte Testament für Israel recht findet", als "für England

billig" weisen auf "typisch englische Christenzüge ... in seinem Charakter."[235] So ist es "seit den Tagen Cromwells ... dem Engländer Glaubensbekenntnis, daß er eine gottgewollte Mission ausführt, wenn er die Welt unterjocht."[236] John Milton erscheint in den Richtlinien für die Lehrpläne der Höheren Schulen Preußens als "typischer Vertreter des englischen Ethos."[237] Arns nennt ihn den "Propheten des puritanischen Imperialismus ..., der erklärt, daß Gott sich seinen Dienern enthüllt und, wie es seine Gewohnheit ist, zuerst seinen Engländern."[238] Schwedtke betont u.a. die schädlichen Auswirkungen eines solchen Ausschließlichkeitsanspruches auf die internationalen Beziehungen:

> Wie stark spricht der Stolz auf England aus den Worten Miltons! Er macht ihn blind und ungerecht gegenüber den Leistungen anderer Völker. Bei ihm erhält der nationale Gedanke seine religiöse Weihe ...239

Der vorliegende Aspekt des englischen Nationalcharakters wird überwiegend abwertend beurteilt. Während Dibelius immerhin noch bei "diesem Gefühl von der Weltmission" die Mitwirkung eines "gesunden und praktischen Idealismus" einräumt,[24o] sprechen Brie und Schwedtke von "nationalem Dünkel"[241] bzw. "Machtdünkel"[242] und weisen damit auf eine Neigung zur Selbstverherrlichung gegenüber allen anderen Völkern hin. Nach Arns schließt die "Überzeugung, das Volk Gottes, die Lieblinge des Herrn zu sein, ... jede Duldung auch gegen ein von demselben Bibelglauben durchdrungenes Volk aus ..."[243], und für Aronstein handelt es sich um einen "Menschentypus, der sich in Hongkong, Sansibar und Kapstadt wenig anders zeigt als in London und Liverpool" und der "auf die übrigen Völker im Grunde als minderwertig herabschaut ..."[244]

Als sprachlicher Ausdruck dieser Selbstüberhebung finden die Begriffe foreigner und alien auf deutscher Seite

Beachtung. Ihre Verwendung beschränkte sich in der Perspektive des naiven englischen Selbstverständnisses grundsätzlich auf nicht-Engländer; die einer solchen Einseitigkeit zugrunde liegende Vorstellung von England als dem Mittelpunkt der Welt, an dem alles Übrige zu relativieren sei, ließ eine Bezeichnung des Engländers selbst als foreigner - etwa beim Besuch englischer Politiker, Kaufleute oder Touristen im Ausland - nicht zu.

> Der Verherrlichung des eigenen Volkes entspricht von Anfang an Mißtrauen und Abneigung gegen das Ausland. Alles nicht Englische ist von vorn herein inferieur ... Wie im Mittelalter, kann man auch heute noch in England das als Kompliment gedachte Wort zu hören bekommen: "Wie schade, daß Sie ein foreigner sind." Umgekehrt ist der Engländer aber nicht selten verletzt, wenn er im Auslande nun seinerseits als foreigner bezeichnet wird; er bleibt eben in seinen Augen immer Engländer, immer der Überlegene.[245]

Auch Spies spricht von einer "traditionellen Geringschätzung" des alien durch den Engländer,[246] und nach Dibelius ist das Wort foreign "von jeher gleichbedeutend mit 'lästig', 'minderwertig' ..."[247] Unmittelbarer Ausdruck dieser unreflektierten Arroganz ist nach Ansicht zahlreicher Neuphilologen die englische Grenzabfertigung. Stellvertretend für viele sei hier A. Knoch angeführt; für ihn deuten die Hinweisschilder "British" und "Non-British" vor den Paßkontrollstellen auf das "mächtig gesteigerte Weltgefühl des Engländers hin, für den der Erdkreis in zwei Teile zerfällt."[248]

4.7. Der englische cant

Der Glaube der Engländer an die eigene Vorzugsstellung wird in engem Zusammenhang mit einem "für den Kontinentalen so abstoßend heuchlerischen Zug" gesehen,[249] der den niemals offen eingestandenen Machttrieb "mit einer unendlich fadenscheinigen ethischen Hülle zu decken" sucht.[250]

> Da dem Engländer sehr starke Triebe der Machtbehauptung und Machterweiterung, der Weltbeherrschung ... eignen, ... so muß er als an die Bibel Gebundener seine selbstischen, egozentrischen Motive in höhere theozentrische Gewänder hüllen ... So leistet der Biblizismus, wie schon zur Zeit Jesu, dem Pharisäismus, dem Schieben heiliger Kulissen und dem Cant, dem Gebrauch einer heiligen Sprache für recht unheilige Triebe, Vorschub.[251]

Ebenso wie Brie beobachten auch andere die stärksten Auswirkungen des cant im Bereich der Außenpolitik, wo schon seit dem Mittelalter "die Perfidie und die Falschheit der Engländer" auffällt.[252] Besonders unmoralisch erscheint die englische Kriegsführung, da sie - ungeachtet aller Grausamkeit auf dem Schlachtfeld - "stets mit religiös-pazifistischer Träne" verbrämt ist,[253] dem Gegner aber jeden moralischen Anspruch grundsätzlich abspricht. Als Beispiele werden die Kämpfe gegen Irland und gegen die Buren genannt, die "hinter den bescheidensten Gentleman-Anforderungen weit zurückgeblieben" sind. Am abschreckendsten in dieser Hinsicht gilt lange Zeit hindurch der englische Propagandafeldzug gegen Deutschland während des Ersten Weltkrieges, in dessen Verlauf "die systematisch gezüchtete und verbreitete Lüge, wie die Geschichten von den abgehackten belgischen Kinderhänden, ... oder wie die Geschichte von der Verwertung der deutschen Kriegerleichen zur Fettgewinnung" kursierte.[254] Solche Versuche, unter grober Entstellung der Wahrheit "zu einer Bemäntelung des aggressiven Imperialismus"[255] und zu einer moralischen Diffamierung des Gegners zu gelangen, wertet Dibelius als "ein trauriges Zeichen des ethischen Tiefstandes einer großen Nation."[256]

In dem Bemühen, über die tagespolitisch bedingte Abneigung hinaus zu einem differenzierten Verständnis des cant zu gelangen, sah man sich erneut vor die Notwendigkeit gestellt, cant gegenüber dem deutschen Begriff "Heuchelei" abzugrenzen. In seinem Aufsatz Die Legende von der englischen Heuchelei bezeichnet W. Franz

"das Schlagwort von der englischen Heuchelei" als "Vorurteil gegenüber gewissen Formen englischen Denkens" und verweist auf den kulturell gewachsenen Zusammenhang von Religiosität und Kommerzialismus, der eine bewußte, oberflächliche und böswillige Scheinheiligkeit zur Erreichung materieller Ziele ausschließt. "Man sieht, nicht die Geschäftsgesinnung ist das Primäre und die Frömmigkeit der heuchlerische Schein, sondern beide sind derselben Wurzel entsprungen ..."[257] Mit einer solchen Erklärung sollte natürlich der cant in keiner Weise entschuldigt oder verharmlost, sondern nur vor einer leichtfertigen Verunglimpfung bewahrt werden. Diese verbreitete Neigung, die Engländer vor dem Makel bewußter Heuchelei in Schutz zu nehmen, förderte allerdings an anderer Stelle eine offensichtliche Schwäche im englischen Nationalcharakter zutage, die schonungslos bloßgelegt und letztlich für den cant verantwortlich gemacht wurde: das verkümmerte Intellekt und die geringe Bereitschaft zur Reflexion schlechthin. So erklärt Arns den cant als "gefährliche Selbsttäuschung, welche darin besteht, die Dinge so zu sehen und so darzustellen, wie man wünscht, daß sie erscheinen";[258] Dibelius spricht von einer "pharisäischen Denkfaulheit", die zu einer "naiv grotesken Verständnislosigkeit für das Empfinden, Wollen und Leiden nicht-englischer Menschen" führte und - trotz subjektiver Ehrlichkeit - durch den Mangel an Reflexion einer "Abstumpfung des Wahrheitssinns" den Weg geebnet hat, welche "eine moralische Gefahr für die ganze Nation bildet."[259] Leimert formuliert:

> Heuchelei geht nur darauf aus, anderen etwas vorzumachen. Der Cant aber macht sich gleichzeitig selbst etwas vor. Täuschung und Selbsttäuschung ... gehen hier Hand in Hand.[260]

Nach Brie ist cant eine Angewohnheit, "in aufrichtiger Weise unaufrichtig" zu sein und als solche das Ergebnis

des "dauernden latenten Konflikts" zwischen der utilitarischen Einstellung des Engländers mit seinem "echt germanischen Hang zur Wahrheit und Aufrichtigkeit."[261] Auch Baumgarten erkennt die widerstrebenden Elemente im englischen Menschen, wenn er von "Minderwertigkeit oder doch Ungründlichkeit des fast durchgängigen Wahrheitsstrebens der Engländer" spricht. Sein selbstbewußter Hinweis, daß solche "Trübungen der christlichen Motive ... auf deutschem Boden kaum denkbar" seien, ist Ausdruck der herrschenden Ansicht.[262] Zu den wenigen Außenseitern gehört Wildhagen, der sich dagegen wehrt, cant als ausschließlich englisches "Nationalethos" zu proklamieren und darauf hinweist, daß diese "nur dem Vorteil dienende, Wahrhaftigkeit vortäuschende Unwahrhaftigkeit auch in unserem Volke in bedenklichem Maße verbreitet" ist.[263]

Abschnitt IV 1933 - 1939

1. Die deutsch-englischen Beziehungen

Die nationalsozialistische Machtergreifung brachte das verstärkte Bemühen Deutschlands um freundschaftliche Beziehungen zu England mit sich. Eine Vielzahl neuphilologischer Stellungnahmen reflektiert diese Bestrebungen. R. Hoops und Oeckel halten ein "freundschaftliches Verhältnis zu England, mit dem uns so viele Bande der Rasse, der Sprache, der Kultur und des wirtschaftlichen Lebens verknüpfen", für eine "politische Notwendigkeit" bzw. ein "politisches Bedürfnis."[1] Meissner spricht von einem "Lande, das uns artverwandt ist, das wir achten, und dessen Freundschaft wir wünschen";[2] nach Krüper tut es dem jungen Deutschen "dringend not, daß ihm im Unterricht der Werdegang eines anderen großen germanischen Volkes gezeigt wird, dem eine glücklichere Entfaltung seiner Anlagen und Kräfte vergönnt war."[3] Junge schließlich hofft auf die "Rückenstützung durch die geistesverwandte Welt des Engländertums" angesichts der unmittelbaren slawischen und romanischen Einflüsse, die auf Deutschland zukommen.[4]
Der politischen Zielsetzung entsprach die erneute Bekräftigung der Verwandtschaft mit "unseren Inselvettern".[5]

> Der Grundcharakter des englischen Volkes ist ... trotz vieler äußerer Einflüsse germanisch geblieben, was uns ja durch die allenthalben in Erscheinung tretende Artverwandtschaft, die uns mit unseren "Vettern" auf der anderen Seite des Kanals verbindet, unablässig bestätigt wird.[6]

Bolle nimmt eine "tiefe Verbindung des englischen Volkstums mit germanischem Wesen" wahr,[7] Krüper spricht von "seelischer und geistiger Übereinstimmung und einer weitgehenden Parallelität in der Kulturentwicklung" beider Völker,[8] bei Krieger findet sich der Hinweis auf eine

"tiefe Verwandtschaft aus dem gleichen germanischen Lebensstil heraus",[9] und H. Rosenberg sieht die "Verwandtschaft des deutschen und englischen Geistes" noch im Jahre 1939 "jenseits aller Tagesstreitigkeiten ... in der Gemeinsamkeit der Rasse" begründet.[10] Besonders der letztgenannte Gesichtspunkt wird durch die Belebung der Rassenforschung schnell zum wesentlichen Kriterium in den beiderseitigen Beziehungen, wenn nicht gar - um einmal die unseriöse Handhabung ethnologischer "Forschungsergebnisse" im Dritten Reich vorwegzunehmen - zum "Stimmungsbarometer" gegenüber England. Bis 1939 betonte indessen die Mehrheit der Neuphilologen die "enge rassische Zusammengehörigkeit"[11], die "Rassenverwandtschaft des Engländers und Deutschen"[12] und die "Blutsverwandtschaft des Engländertums."[13]

Aus dieser so vielstimmig proklamierten, angeblich tief verwurzelten Ähnlichkeit beider Völker leitete die deutsche Schule zunächst eine Partnerschaft und sogar eine Vorbildfunktion Englands gegenüber Deutschland ab. Hermann Heuer ist "im letzten Grunde überzeugt, daß bei den Engländern und uns letztlich rassische Gemeinsamkeiten schlummern, ... auf Grund derer wir gern bereit sind, vom Engländer zu lernen." Dabei nennt er an erster Stelle die "staatsbildenden und erzieherischen Fähigkeiten des Engländertums."[14] Auch Hübner will der Schularbeit die Erfahrungen des "politisch reifsten Volkes" zunutze machen,[15] das nach Ansicht Bolles Entwicklungsgänge zeigt, "an denen im Vergleich zum deutschen Volkstum oft Irrwege unseres eigenen Volkes sichtbar werden."[16] Die Richtlinien Erziehung und Unterricht sprechen von einem "uns rassisch verwandten Volk, ... das aus großer politischer Begabung weltpolitische Leistungen vollbracht ... hat."[17] Nach Salewsky ist die angelsächsische Art "für die Erziehung des nationalsozialistischen Deutschen höchst aufschluß-

reich und lehrreich", da es sich dabei um "Vorstellungen und Denkformen handelt, die ihm innerlich irgendwie nahestehen."[18] K. Schrey endlich will "aus der Beschäftigung mit der Kultur Englands Kräfte bereitstellen für die nationalpolitische Erziehung unserer deutschen Jugend" und sieht als Fernziel eine umfassende Bewußtmachung der rassischen Verwandtschaft auf beiden Seiten, "damit Deutschland und die angelsächsischen Völker endlich ihre gemeinsame Sendung erkennen als Hüter der Menschheit nordischen Wesens."[19]

Wie schnell eine solche Hochstimmung angesichts politischer Veränderungen abflauen konnte, zeigten u.a. Äußerungen Schreys nur zwei Jahre später, kurz vor Kriegsausbruch. Zu diesem Zeitpunkt fühlte sich der Deutsche bereits "gelähmt durch die Erkenntnis, daß die Engländer unserer Tage auf die Betonung der Verwandtschaft mit dem deutschen Volke nicht den geringsten Wert legen" und ihre "Vettern" "bestenfalls als irregeleitete ärmliche 'Verwandte' moralisch bemitleiden."[20] Ehrentreich bemerkt auf englischer Seite eine "gewisse Kühle und Nüchternheit" als Reaktion auf "gutwilliges deutsches Werben",[21] und nach Krieger sind die Deutschen "daran gewöhnt, daß der Engländer mit seinem Mangel an Einfühlungsvermögen deutsche Einrichtungen und Anschauungen oft verkennt, besonders aber heute das Wesen des Nationalsozialismus falsch sieht."[22] Von einer Studienfahrt nach England im Jahre 1938 zurückgekehrt, berichtet W. Schmidt von "sehr einflußreichen Kreisen", die "teils aus Mißtrauen und Furcht, teils aus einfachem Neid gegen eine echte deutsch-englische Verständigung eingestellt sind."[23] Ausgesprochen kritische Stellungnahmen, die England und Deutschland scharf voneinander abgrenzten, gab es bis 1939 kaum; zu stark war die Hoffnung politischer Kreise auf ein Arrangement der beiden Nationen. Zu den wenigen

Ausnahmen gehört W. Schmidt, der schon 1933 in einem Aufsatz mit dem programmatischen Titel Junges Deutschland - altes England elementare Verständigungsschwierigkeiten zwischen beiden Völkern konstatiert, da sie jeweils "in einer anderen Weltstunde" leben. Unvereinbar stehen sich die Jugendlichkeit des aufstrebenden deutschen und die Altersmüdigkeit des stagnierenden englischen Staates gegenüber.[24] 1937 verurteilt W. Köhn in seltener Schärfe die "romantischen Vorstellungen über die deutsch-englische Vetternschaft" und betont, daß die Engländer ein "von uns grundverschiedenes Volk sind. Diese einfache Feststellung steht in vollem Einklang mit den rassischen Voraussetzungen beider Volkstümer."[25] Damit waren zwei Jahre vor Kriegsausbruch auch in dem lange aufrechterhaltenen Gleichklang der rassenpolitischen Aussagen über England die ersten Dissonanzen angeklungen.

2. Der politische Bereich

2.1. Das englische Weltreich

Die Behandlung des englischen Imperialismus in der nationalsozialistischen Schule hatte ihren Schwerpunkt in der angeblich rassisch bedingten Leistungsfähigkeit des englischen Volkes. Für Krüper wird das dankbarste Thema in den Oberklassen "immer wieder der englische Imperialismus, der so folgerichtig und großartig durchgeführte Aufbau der englischen Weltmacht, sein"; dort solle vor allem "ein klarer Einblick in die treibenden Kräfte und Ideen" dieses politischen Werkes vermittelt werden.[26] Auch nach Oeckel ist "am angelsächsischen Volkstum das Wesentliche für uns Deutsche ... seine erstaunliche Ausdehnungsmacht und die dahinter wirkenden Triebkräfte ..."[27] Solche Kräfte wurden unter dem Primat

der Rasse, das den Unterricht dominierte, in erster Linie auf spezifisch völkische Erbanlagen zurückgeführt. So bezeichnet Krieger den nordischen Menschen als "Leistungstyp" und fährt dann fort:

> Ein Blick auf die Weltkarte von heute gibt einen Begriff davon, welche ungeheure Leistung das kleine Inselreich damit vollbracht hat, daß es sich zur größten Weltmacht aller Zeiten aufschwang. Das konnte nur eine Rasse vollbringen, der das Gesetz des Eroberns ... ins Blut gegeben ist.[28]

R. Münch führt den Erfolg der englischen Expansionspolitik hauptsächlich auf die religiöse Komponente des Puritanismus und eine rassische Überlegenheit im Sinne der Lehre Darwins zurück. Demnach ist die Stoßkraft des englischen Machtstrebens aus der stets gegenwärtigen Einsicht erwachsen, daß das "ewige Lebensgesetz der Kampf" sei. Den Imperialismus sieht Münch als "Lebensbejahung, Kraftbeweis eines gesunden Volkes" und warnt davor, durch einen "schwächlichen, aufklärerischen Liberalismus und Pazifismus ... die Axt an die gesunde Wurzel der eigenen Rasse" zu legen.[29] Zum Glauben des englischen Volkes an die eigene Auserwähltheit und die damit verbundene Missionsidee bemerkt K. Schrey, daß "die ehrliche Nutzbarmachung religiöser Antriebe für sittliches Streben und praktische Tätigkeit ... in Englands Kultur- und Staatsgeschichte bewundernswerte Leistungen vollbracht" hat.[30] Ebenfalls mit Bezug auf das Empire sieht Barts im Briten einen "Meister in der Kunst der Menschenbehandlung ..., zumal er es versteht, fremde Rassen und Völker in einer Weise, die allen Bewunderung abnötigt, dauernd an sich zu fesseln."[31]

Vor dem Hintergrund der jahrelang von deutscher Seite betonten Verwandtschaft mit England erscheint die vielstimmige Bewunderung des englischen Imperialismus zumindest teilweise als der Versuch, eigenen Expansionsplänen Vorbild und Legitimierung zu verschaffen.[32]

Ein solcher Zusammenhang wird bei K. Schrey sichtbar, der noch 1939 die Entstehung des englischen Weltreiches gegen zunehmende Kritik verteidigt:

> Wir tun der nationalpolitischen Erziehung keinen Dienst damit, daß wir etwa das britische Weltmachtstreben als puren Eigennutz, den Sendungsglauben als listigen Trick ... brandmarken. Im Gegenteil: unsere Schüler sollen erleben, daß eine tatbereite Religiosität, willensstarker Einsatz für die Nation ... doch die Hauptquellen sind, aus denen heraus England so beneidenswert früh zur Nation und so gewaltig groß als Kultur- und Weltmacht wurde. ... um so entscheidender wird in unsern Schülern der Wille aufgerufen, für Deutschland das nachzuholen, was die Engländer aus gleichem Erbgut für sich geschaffen haben.[33]

Die positive Würdigung des englischen Imperialismus durch die deutschen Neuphilologen führte zusammen mit der verstärkten Ausrichtung der Schule an den "großen Männern der Geschichte" im Unterricht zu der Beschäftigung mit einer begrenzten Zahl von politischen, militärischen und anderen "Helden". Von solchen Männern, die beim Aufbau des Empire "Tod und Teufel trotzten",[34] fanden besondere Hochschätzung: Drake, Raleigh, Clive, Cromwell, Nelson, C. Rhodes sowie die Entdecker Cook und Livingstone.[35] Ebenso wie die Helden selbst erfuhren ihre Chronisten große Beachtung, d.h. Historiker und Literaten, die den heldischen Ruhm verbreiteten und verewigten. Empfohlen wird der Historiker Seeley, der "altes englisches Gedankengut ... zu einer neuen, einheitlichen politischen Lehre vom Reichsgedanken, zur Idee des modernen britischen Imperialismus verschmolzen" hat und dessen Werk von dem "roten Faden" des "Strebens nach Weltreichsbildung" durchzogen ist.[36] Gefordert wird auch die Beschäftigung mit Carlyles Abhandlungen über Helden und Heldenverehrung und dort besonders mit dem Essay über Cromwell, "der eine fesselnde Gegenüberstellung unseres Kanzlers Adolf Hitler mit dem englischen Diktator ermöglicht ..."[37]

Von den zahlreichen Dichtern, die das englische Weltreich besungen haben, kamen für die deutsche Schule vor allem J. Thomson, Ch. Kingsley und R. Kipling in Frage. Bei Thomson handelt es sich um die Hymne an Vaterland und Empire, Rule Britannia;[38] Kingsleys Westward, Ho! ist "auch für den deutschen Jungen eine herz- und willensstärkende Lektüre", da das Buch "der Mitwelt den Ruhm und die Kraft des kolonialen Eroberergeschlechts der Elisabethzeit" kündet und "den Seehelden jener Zeit ein dankbares Gedenken" bewahrt.[39] Kipling schließlich gilt als "der literarische Vertreter der britischen Weltreichidee"[40] bzw. als der "Hauptdichter und -sänger", bei dem die Liebe zum Empire "fast religiöse Inbrunst" annimmt.[41]

> Imperialistisches Denken durchstrahlt die Gedichte Kiplings; am stärksten vielleicht das Recessional. Sorge um die Zukunft trübt den Stolz des Dichters auf sein Chosen People, und er betet zu Gott, betet um Wachhaltung des Gedankens an die Weltmission.[42]

Das Gedicht If enthüllt nach K. Schreys Ansicht "besser als alle Darlegungen, daß das Geheimnis des Empire-Builders im letzten Grunde nicht Haß und Habgier ist, sondern männliche, harte Tugend ..." In diesem Zusammenhang fällt bei Schrey erneut der Seitenblick auf die aktuelle deutsche Interessenlage auf, wenn er den Wert solcher Gedichte für die deutsche Jugend hervorhebt, "der Jugend eines Volkes, das demnächst wieder Kolonialpolitik treiben will und wird."[43]

2.2. Parlamentarismus und Demokratie

Angesichts der totalitären Verhältnisse im eigenen Land geriet die deutsche Schule bei der Behandlung der politischen Grundlagen Englands in eine Unsicherheit, die sich zunächst in dem auffallend geringen Umfang des ein-

schlägigen Materials äußert. Auch lassen die vorhandenen Äußerungen eine klare Linie vermissen; zum Teil wird eine entschiedene Abgrenzung der politischen Systeme beider Länder vorgenommen, zum Teil zeigt sich die Tendenz, vermeintlich demokratische Aspekte des englischen Staatsaufbaus herunterzuspielen und so die Fiktion von der gegenseitigen Verwandtschaft - etwa am Beispiel politischer Führerauslese - aufrechtzuerhalten.
Für Hübner ist England "das klassische Land nicht nur der politischen Praxis, sondern auch des politischen Denkens."[44] Halfeld betont "das Wunder einer sich zwanglos regulierenden Staatsgemeinschaft", verweist allerdings sogleich auf die "Bindung an Führerschichten."[45] Auch Papajewski spricht im Hinblick auf die Stellung des Premierministers davon, "wie stark der politische Führergedanke im englischen Staatswesen verankert" ist und unterstreicht den tatsächlichen Machtverfall des Parlaments.[46] Zur eigentlichen Kontrollinstanz gegenüber der Regierung ist nach deutscher Ansicht vielmehr die "öffentliche Meinung" geworden, gegen deren Strom jede Politik unmöglich scheint. Da es sich allerdings hierbei nicht um spontane Willensbildung handelt, sondern weitgehend um das Ergebnis einer Einflußnahme durch Presse und Rundfunk, die ebenfalls der Steuerung durch wenige Machthaber unterliegen, wird die politische Funktion der "öffentlichen Meinung" als Korrektiv sofort wieder fragwürdig. Nach v. Stutterheim läßt sich auch diese für das politische Leben so bedeutsame Größe letztlich auf das Führerprinzip zurückführen; nur heißen die Führer hier nicht Baldwin oder Chamberlain, sondern Northcliffe und Beaverbrook.[47]
So hat "gerade im demokratischen England ... das 'Volk' das Heft am wenigsten in der Hand";[48] vielmehr wird dem Volk "das Phantom vorgegaukelt, es regiere sich selbst ..., die Regierung aber in Wahrheit einer ausgewählten Schar

bestgeschulter Männer überlassen." K. Schmidt geht es mit der englischen Demokratie "wie mit einem Gespenst: je fester man zupackt, um so sicherer verschwindet es."[49]

> Die vielgerühmte politische Reife des englischen Volkes scheint hauptsächlich darin zu liegen, daß sich die meisten Engländer der engen Grenzen ihres politischen Verständnisses bewußt sind ... Die politischen Drahtzieher haben andererseits nicht das Bewußtsein, daß ihre Einflüsse aus der Kulisse irgendwie gegen den Buchstaben oder den Geist wahrer Demokratie verstoßen könnten.[50]

Immerhin verbleibt, auch nach einer notwendigen Hinterfragung des Begriffs der öffentlichen Meinung, die Existenz zweier starker Machtzentren, die sich gegenseitig im Auge behalten. Damit ist die englische Demokratie zwar keine "Herrschaft aus dem Volke durch das Volk für das Volk", aber deshalb noch lange nicht "ein leerer Wahn", der sich etwa in der "peinlichen Beobachtung demokratischer Formalitäten" erschöpft.[51] Ebenso wie eine derartige inhaltliche Aushöhlung hat der "aristokratische Charakter"[52] des englischen Staatswesens auch die Errichtung einer revolutionären "Demokratie von 1789" zu verhindern gewußt.[53] Vielmehr läßt sich die gelungene Vereinigung von "Klassenstaat und Demokratie" beobachten,[54] die auf das politische Geschick der "alten Familien" zurückzuführen ist, "sich den immer neuen Verhältnissen anzupassen, fortwährend neue Elemente aus den aufstrebenden Klassen in sich aufzunehmen und sich so den maßgebenden Einfluß zu bewahren."[55]

3. Das Erziehungswesen: Public School und Gentleman

In der Auseinandersetzung mit dem englischen Erziehungswesen setzte die nationalsozialistische Schule ihre Akzente

auf Führerauslese und verantwortungsvollen Gemeinschaftsgeist, die sich beide an einem starken Patriotismus orientieren. Damit wurden eben jene Kriterien hervorgehoben, die auf die Erziehungsarbeit beider Staaten gleichermaßen anwendbar waren und geeignet schienen, auch in diesem Bereich deutsch-englische Gemeinsamkeit zu dokumentieren.

Nach Bolle muß sich die deutsche Schule "vor allem um die Durchführung des englischen Grundsatzes über die Charakterbildung bemühen ..."[56] Die Schulung des Charakters und die Zurücksetzung des reinen Wissens betonen u.a. auch Arns, Bolle ("die charaktererziehende Schulgemeinschaft der Public School"), Fränkel, Gräfer, Schad und v. Stutterheim.[57] In erster Linie imponierte den deutschen Neuphilologen die enge Verflechtung einer solchen Charaktererziehung mit dem Ziel, "Führer heranzubilden und diejenigen, die nicht führen können, zu sich im Dienste am Ganzen willig einordnenden Gliedern" werden zu lassen.[58] Eine Public School wie z.B. Eton galt als "Pflanzstätte des politischen Nachwuchses",[59] da sie als "Bollwerk der guten englischen Tradition" einen "Führertypus" erzog,[60] der zusammen mit den Absolventen der anderen Public Schools England und das englische Weltreich regiert.[61] "Einen starken Eindruck" macht auf W. Schmidt "die Menschenauslese an den Public Schools"; dabei scheint ihm besonders "die rassische Zusammensetzung der Lehrer wie der Schüler ganz hervorragend zu sein."[62] Als vorbildlich für die deutsche Schule empfindet Fränkel die Heranbildung eines "Führertums mit moralischen Höchstqualitäten";[63] Hermann Heuer führt dazu aus:

> Unsere neuesten deutschen Erziehungsbestrebungen in den nationalpolitischen Erziehungsanstalten, den Ausleselagern, den Adolf-Hitler-Schulen und Ordensburgen, den nationalsozialistischen deutschen Oberschulen usw. laufen ... auf die Nutzbarmachung ganz ähnlicher Erziehungsgrundsätze hinaus. Wie die Public Schools in England sollen sie ganz ausgesprochen Eliteschulen sein, in denen der Führernachwuchs herangebildet wird.[64]

Die Führerauslese geht mit einer nationalbewußten Erziehung zur Gemeinschaft einher. Über die Public Schools sagt Schad, daß dort "Gemeinschaftsgeist, Nationalstolz, Liebe zum Vaterland" gepflegt würden.[65] Bolle spricht von der "Selbstverständlichkeit eines unerschütterlichen Nationalbewußtseins."[66] Die Voraussetzungen für die Entstehung eines solchen Gefühls der Zusammengehörigkeit werden hauptsächlich durch die Delegierung von Verantwortung innerhalb der Schule sowie durch den Sport geschaffen. Heuer betont den "planvollen Aufbau der Gemeinschaftsformen", der den Schüler "zur Unter- und Einordnung anleitet";[67] nach Gräfer wird der einzelne Schüler "von Anbeginn in die Gemeinschaft eingereiht und ihr unterstellt. Seine Persönlichkeit hat sich völlig der Gemeinschaft der Schule, des Hauses, der Klasse ein- und unterzuordnen."[68] Trotz aller beschworenen Ähnlichkeiten weist Fränkel auf einen Unterschied zwischen deutscher und englischer Erziehung gerade im Bereich des sozialen Verhaltens hin, wenn er sagt: "Über das gebundene, streng geordnete Internatsleben würde sich der deutsche Brausekopf oft reichlich wundern müssen!"[69]

"Das wichtigste Erziehungsmittel" der Public School ist für Gräfer der Sport:

> Dabei ist Sport nicht etwa gleichzusetzen der deutschen Leibeserziehung, sondern in der englischen Auffassung zu betrachten, die unter Sport fast ausschließlich das Mannschaftsspiel als Kampfspiel versteht.[70]

Auch Heuer sieht in der "englischen Prägung des Gemeinschaftssportes" nicht individuelle Höchstleistungen, sondern "in jedem Augenblick die Hintansetzung der persönlichen Interessen gegenüber denen der Mannschaft."[71] Team Spirit geht als Zauberwort bzw. Schlüsselbegriff in die Diskussion um die Public School ein und wird mit "Kollektivgeist"[72] und "Gemeinschaftsgeist" wiedergegeben.[73]

Im Vergleich zur Zeit vor 1933 fällt die veränderte

Einstellung zum damals heftig kritisierten Typus auf, der der englischen Erziehung ihr eigentümliches Gepräge gibt. Die vorliegenden Äußerungen zu diesem Aspekt geben sich entweder neutral oder sogar anerkennend; auf jeden Fall fehlt die entschiedene Zurückweisung. So spricht R. Hoops von einem "ausgeprägten Menschentyp",[74] und nach Halfeld wollen die Public Schools "dem Volke seinen Edeltypus erhalten."[75] Kommentarlos, wenn auch nicht ganz ohne implizites Werten, bemerkt Fränkel, daß "nicht der hochwertige Einzelmensch" erstrebt werde, "der von der Norm abweichende Stürmer und Dränger, sondern der Durchschnittstypus, der die Tradition verkörpert."[76] Ausgesprochen wohlwollend wird die nationale Ausrichtung der - wenn auch weitgehend uniformen - Erziehungsarbeit aufgenommen. Heuer verweist auf "Prägeformen, in denen der Einzelschüler zu einem einheitlichen, nationalen Typ der gebundenen Lebensform gebildet wird,"[77] und v. Stutterheim stellt dem offensichtlichen Mangel der englischen Erziehung - "Unterdrückung der Spontaneität" - das "große Aktivum gegenüber, daß es der englischen Schule gelungen ist, einen Nationaltyp zu züchten."[78]

Entsprechend positiv fallen die unmittelbaren Aussagen zum Gentleman aus, der vom "Edeltyp einer Kaste" zum Ideal "der ganzen Nation" wurde.[79] Auch hier findet die allgemeine Verbindlichkeit der erzieherischen Normen für das gesamte Volk auf deutscher Seite starke Beachtung. Die integrierende Wirkung des Gentleman-Typus hebt Arns hervor, wenn er vom "ethischen Ideal für alle Stände des Volkes" spricht.[80] Nach Engelhardt drang die Gentleman-Vorstellung "mehr oder weniger in alle Schichten der Bevölkerung"[81] und wurde so "verpflichtendes Ideal für den reichsten Adligen wie für den ärmsten Landarbeiter."[82] Klassenkampf ist in England weitgehend unbekannt geblieben, da "auch der englische Arbeiter ...

im gentleman sein Ideal" sieht.[83] An einen Angriff auf den "Hochsitz" der Aristokratie wird nicht gedacht; vielmehr läßt man "den Hochsitz stehen, weil man hofft, auch eines Tages einmal darauf zu sitzen."[84] Die andere Seite kommt diesem Streben entgegen:

> Der zum Gentleman Erzogene lebt und stirbt mit seinem Volke in vorbildlicher Verbundenheit ..., weiß allen naturbedingten sozialen Abstufungen die Schärfe der Klassengegensätze zu nehmen ... und verbindet den Lord mit dem man in the street in einer frei zur Entfaltung kommenden Gemeinschaft nationalen Wollens ...[85]

In der Aussprache über den Gentleman nimmt das ausgeglichene Verhältnis von nationalbewußter Zielstrebigkeit und Selbstbeherrschung breiten Raum ein. Krieger sieht den Gentleman als Synthese aus dem Kavalier der Renaissance und dem Puritaner der Aufklärung. Diese "glückliche Verbindung" fügte der ritterlichen Formenstrenge "viel von dem heiligen Ernst, von dem starken und männlichen Verantwortungsgefühl, von der festen und sicheren inneren Haltung des Puritaners" hinzu und entwickelte sich schließlich zu dem "gentleman unserer Tage."[86] So wendet sich denn auch Arns gegen den Vorwurf, der Gentleman-Typus sei unter dem Einfluß der Mittelklasse auf "Wohlstand und gute Umgangsformen"[87] reduziert worden:

> Wenn auch der große Begründer der Public Schools, Wykeham, im 14. Jahrhundert seinen ersten Gründungen das Motto gab manners makyth man, so sind unter diesen manners doch ganz ausgesprochene Lebensformen einer Kulturgemeinschaft ... zu verstehen, die ... doch immer ein für die Nation vorbildhaftes Gepräge behielten ... Moral courage (Zivilkourage), aber auch soldatischer Mut, dies sind Erziehungsideale und Erziehungsergebnisse des Public School-Systems, die uns immer vorbildlich erscheinen werden.[88]

Auch die Selbstbeherrschung des Gentleman wird häufig betont und erfährt weitgehend positive Wertung. Sie ist für Barts "der Charakterzug, der hierbei am typischsten und deutlichsten englisches Wesen verkörpert."[89] Gräfer

nennt "balance of mind and soul", "self-control" und "self-restraint",[90] und nach Engelhardt sind "self-control, reserve, never to show one's feelings" Grundsätze, die "alle, die aus gutem Hause stammen und die Englands höhere Schulen durchlaufen haben", vor dem Ausbruch ihres ungezügelten Temperaments schützen.[91] Für Halfeld sind Selbstbeherrschung und Ritterlichkeit "zwei Tugenden also, die aus den Wurzeln der Ethik und der Überlieferung emporkeimen"; ihre starke Ausprägung in der englischen Erziehung ist ein Beweis, "daß der Engländer über 'Gott und seinen Kattun' hinaus auch ideelle Werte zu schätzen versteht."[92]

Als exemplarische Einführung in das Gentleman-Ideal erfreute sich John Galsworthys Erzählung The Man who kept his Form auf der Schule besonderer Beliebtheit. K. Schrey sieht in der "Schilderung des Mannes, der Kampf und Treue bewahrt in allen Lagen seines Lebens", die "klassische Darstellung des gentleman",[93] und Barts erblickt in der Hauptfigur Miles Ruding einen Vertreter stillen Heldentums.[94] Nach Wissmann bietet Galsworthy "in der Gestalt seines Helden ... sämtliche den Gentleman kennzeichnenden Züge in seltener Klarheit dar." Es folgen bei Wissmann Auszüge der Erzählung, die einige solcher Züge besonders markant belegen. So heißt es zu Rudings Formenstrenge, die er auch als Farmer in Kanada an den Tag legt: "Living this sort of life, he yet seemed exactly what he used to be - in fact, he had kept his form." Als Beleg für die stete Beachtung des Ehrenkodex durch den Gentleman führt Wissmann an: "He was not indulgent to himself or others, but he was very just." Einen herzlichen Händedruck seines Bekannten empfindet Ruding als "excessive display of feelings" und verrät damit "Kühle und Reserviertheit." Schließlich kommt die unbedingte Loyalität dem Vaterland gegenüber zum Ausdruck, als

Ruding - nach einer militärischen Karriere, die ihn bis zum Major aufsteigen ließ - sich angesichts der herrschenden Arbeitslosigkeit nach dem Kriege ohne Murren mit der Tätigkeit eines Taxifahrers zufrieden gibt.[95]

Die wenigen kritischen Äußerungen zum Gentleman-Ideal bemängeln zunächst dessen Einengung auf die englische Nation. Zwar orientiere sich der Gentleman innerhalb des eigenen Volkes an einer "hochentwickelten Ethik ..., verzichtet aber im Kampf gegen Fremdvölker durchaus nicht auf Raub und Lüge."[96] In Anspielung auf den Burenkrieg und die Kriegspropaganda gegen Deutschland bedauert Krieger, daß - obwohl ein hohes Ideal "Gemeingut des englischen Volkes" sei - England sich im Verkehr mit anderen Nationen mit einem "Schuldkonto belastet hat und noch heute belastet." In einer anschließenden Gegenüberstellung beider Länder erscheint Deutschland in einem günstigen Licht; diese positive Beurteilung des eigenen Landes muß angesichts der folgenden Entwicklung der nationalsozialistischen Außenpolitik als schwerer Irrtum, wenn nicht als naive Treuherzigkeit angesehen werden:

> Wir können uns ... nicht mit der Auffassung befreunden, daß das gentleman-Ideal nur innerhalb der Grenzen des eigenen Landes ... seine Gültigkeit hat ... Mit welcher wahrhaft großen Geisteshaltung hat Reichskanzler Hitler dagegen auf das Eigenrecht anderer Nationen hingewiesen. Das war das Versprechen von fair-play auch fremden Völkern gegenüber.[97]

Es bleibt noch auf die sporadische Kritik der Kehrseite des Gentleman-Ideals, des "unerfreulichen" Snobismus, hinzuweisen.[98] Nach Barts ist ein Snob "ein meist ungebildeter, vornehm tuender Kriecher und Streber",[99] und für Medefind handelt es sich um den Exponenten eines "Lakaienvolks", das zwar den Klassenhaß vermieden hat, dafür aber dem "Klassenwahn" insofern verfallen ist, als jede Klasse die nächst höhere verehrt und nachzuahmen sucht.[100]

4. Der englische Nationalcharakter

4.1. Allgemeines. Geographische und rassische Grundlagen

Die folgende Übersicht soll deutlich machen, in welchem Ausmaß Wahrnehmung und Beurteilung des englischen Nationalcharakters in der nationalsozialistischen Schule vom Kriterium der Rasse bestimmt wurden.
So wurde der bislang durchaus angängige Versuch, gewisse Züge des englischen Wesens aus der Insellage und dem Klima abzuleiten, jetzt als "Rückfall" bezeichnet und mit der Begründung abgelehnt, daß nicht der "abstrakte" Inselbewohner Gegenstand der Untersuchung zu sein habe, sondern der "Engländer, der sich auf seiner Insel so und so behauptet und bewährt", dessen Identität also primär in ihm selbst begründet und nicht auf Umwelteinflüsse zurückzuführen sei.[101] Als unverwechselbares Signum des englischen Menschen betrachtete man die nordisch-germanische Rasse. Aufgabe war es daher, "Züge der nordischen Rasse aufzuzeigen und die Blutsverwandtschaft des Engländertums zu erweisen."[102] Gerade die von zahlreichen Neuphilologen festgestellte "überraschende Ungereimtheit" des englischen Volkscharakters ("In keinem Volkscharakter ist wohl ein größeres Maß von Widerspruch als in dem englischen ...")[103] ließ sich nur "durch die rassische Grundlegung" überschauen und "in wahrhaften Einklang" bringen.[104]

> Man muß versuchen, die einzelnen Züge aus der glücklichen Rassenmischung, die auf der britischen Insel bei unbestrittener Vorherrschaft des germanischen Elements bestehen, zu erklären ...[105]

Dieser Hinweis auf ein Überwiegen der nordischen Rasse stammt aus dem Jahre 1933; auch in der unmittelbaren Folge finden sich derartige Äußerungen: Noch im selben Jahr vertritt Deutschbein die Ansicht, daß "das englische

Schrifttum und die englische Form des Lebens viel stärker die Eigentümlichkeiten und Eigenheiten des germanischen Wesens erhalten haben als unser deutsches Schrifttum und unser deutsches öffentliches Leben."[106] 1935 hält Borbein die Engländer für ein "durchaus germanisches Volk nordischer Artung",[107] und im selben Jahr spricht Krüper von einem "in der Hauptsache jedenfalls nordisch bestimmten" Volkstum, in dessen Geschichte sich "nordisches Empfinden und ein von ihm bestimmtes Handeln unschwer nachweisen" lassen.[108] Noch 1936 betrachtet Barts den "Grundcharakter des englischen Volkes" trotz der vielen äußeren Einflüsse als germanisch.[109]
An dieser Stelle sei noch einmal auf die intensive Lektüre Shakespearescher Dramen im Englischunterricht hingewiesen. Shakespeare - nach Harlander "der artgenialste Gestalter großer nordischer Männer und Frauen"[110] - war "auf Grund seiner rassisch-völkischen Eigenart schon längst zum unentbehrlichen nationalpolitischen Bildner geworden",[111] denn "die Charakterzüge des germanischen Menschen, die wir unserer Jugend durch Shakespeare vermitteln sollen, das sind zugleich die Züge, die wir für den nationalsozialistischen Menschen wollen."[112]
Mit der Verschlechterung der politischen Beziehungen geht eine allmähliche Akzentverlagerung auch im Bereich der Rassenkunde Englands einher, die sich schließlich zu einer deutlichen Abgrenzung gegenüber dem "entnordeten Vetter" entwickelt. 1935 stellt B. Pier die Frage: "Ist das heutige England ein nordisches Land?" und kommt in Anlehnung an den Rasseforscher H.F.K. Günther - der um diese Zeit 55-60% nordisches, 25-30% westisches und 10% ostisches Blut vermutet - zu dem Schluß, daß England "der Gefahr der Entnordung" ausgesetzt sei.[113] 1936 nimmt auch Harlander noch 60% nordisches Blut in England an, verweist jedoch darauf, daß "der westische, kleine, dunkle

Schlag" und auch der "ostische Menschenschlag" besonders in den Großstädten und Industriegebieten stärker auffallen. Am nachdrücklichsten wird der Einbruch der wirtschaftlich erfolgreichen Juden "in die nordische Kampffront Englands" betont:

> Wie sich der blonde Angelsachse und Normanne aus den Großstädten ... hat verdrängen lassen - das Leben in der Großstadt ist ein unnordischer Zug -, so hat er auch schon viele wichtige Befehlsstellen des englischen Lebens, besonders in der Wirtschaft und im Bankwesen ... dem fremdrassigen Menschen überlassen. Zunehmend werden so Menschen und Machtmittel Englands fremdem Geist und fremden Lebenszielen, nicht zuletzt jüdischen Zielen, dienstbar gemacht.[114]

1937 schreibt es K. Schrey lediglich der bewahrenden Wirkung des englischen Erziehungsideals zu, "daß sich nordische Haltung oft auch dort noch bestimmend erweist, wo rein blutmäßig schon Entnordung eingetreten ist."[115] Zwei Jahre später hält es Schrey zwar für "abwegig, wenn man die unserem Aufstieg feindliche Politik der Engländer ohne weiteres aus einer Rasseverschlechterung des Volkes herzuleiten sucht", vermutet jedoch andererseits, daß "die fast hysterischen Formen aber, die der Kampf Englands gegen Deutschland heute annimmt, ... durch das Gefühl einer lebensbiologischen Unterlegenheit" bestimmt seien.[116] Ebenfalls 1939 verweist Krieger unter Bezugnahme auf das Werk von Dean Inge[117] auf Entnordungserscheinungen in England, die insbesondere durch das Vordringen des jüdischen Bevölkerungsanteils in den Städten - wo 80% der gesamten Einwohner leben - ins Gewicht fallen würden.[118]

4.2. Zähigkeit und Willensstärke

Bereits im Zusammenhang mit dem Aufbau des Weltreichs und dem Erziehungswesen ist die starke Willenskraft des

Engländers beobachtet worden. Sie gilt als fester Bestandteil des englischen Nationalcharakters und findet sich in der Fachdiskussion als "bulldoggenhafte Zähigkeit",[119] "verbissene Geduld",[120] "Beharrlichkeit"[121] und "kämpferischer Geist."[122] Auch diese Fähigkeit wird als Ausdruck "nordisch ursprünglichen Germanentums" gesehen,[123] das "den Kampfgeist und den Gefolgschaftswillen der Vorfahren nicht aufgab, das ... die Macht des Geistes in Willensantriebe des Handelns umzusetzen wußte."[124] Schad spricht davon, daß "Züge nordmännischer Härte ... sich in englischer Auswirkung nicht selten" finden,[125] und Krieger äußert sich begeistert zu den Qualitäten der nordischen Rasse: "In kaum einer anderen Rasse hat die Kampfbejahung so herrlichen Ausdruck gefunden wie in der nordischen."[126] Als Ergebnis seines Versuches, den englischen Nationalcharakter aus Galsworthys Forsyte Saga zu bestimmen, formuliert Héraucourt u.a.:

> Wir haben gesehen, daß der Angelsachse ... sich zu einem Willensmenschen voll Vitalität und Zähigkeit, leidenschaftlicher Entgrenzung und Machtstreben entwickelte.[127]

Das hohe Ethos der nordischen Rasse wird immer wieder auf eine "heldische Gesinnung" zurückgeführt, mit der die "Gefolgschaftstreue" einher geht.[128] Der Rückgriff auf Shakespeare, dessen Dramen viele Beispiele für "kämpferische Lebenshaltung und dienende Einordnung" bieten, ist auch hier selbstverständlich.[129]

> Da ist der Drang zum Handeln in seinen Menschen, der Drang zum Herrschen und Beherrschen, in dem gleichsam der alte nordische Wikingergeist zum Durchbruch kommt. Da ist die kämpferische, durchaus diesseitige Haltung seiner Helden und Heldinnen ...[130]

Die englische Sprache ist - so Harlander - "eine Sprache des Willens ..., eine Kampfsprache für den Daseinskampf", in der noch "die Gesetze des Lebens" gelten und auch noch

"der Ausdruckswille des Blutes, der Rasse" wirksam ist.[131] Für Zeller ist der "unbeugsame Wille zur Tat" eine der treibenden Kräfte im Werden der englischen Sprache,[132] und nach Streibich sieht der Engländer auch in seiner Sprache "insbesondere die Tatpersönlichkeit" im Vordergrund.[133] Krüper stellt den englischen "Tattypus" dem deutschen "Empfindungstypus" gegenüber und vermutet, daß der Engländer einen geschilderten Vorgang oder Sachverhalt "als den Ausfluß persönlichen Handelns betrachtet."[134] Als Beispiele tauchen zum Teil die schon früher angeführten persönlichen Konstruktionen I am sorry; how are you und which film do you like best auf, denen im Deutschen die unpersönlichen Wendungen es tut mir leid, wie geht es dir und welcher Film gefällt dir am besten gegenüberstehen.[135] In diesem Zusammenhang werden "die vielen transitiven Verben und die Häufigkeit der nominalen Ausdrucksweise" als "Zeichen kraftvoller Bewegtheit" aufgefaßt.[136] Weitere Belege für "das Willensmäßig-Energische in der englischen Sprache" sind die Verwendung von to do "zur Erzielung besonderen Nachdrucks" (wie in "you do look pale")[137] sowie das Überwiegen einsilbiger Wörter germanischer Herkunft, die der Sprache "männliche Kraft verleihen."[138]

Bernigau und Salewsky betonen den engen Zusammenhang zwischen dem kraftvollen Element und der Knappheit in Satzbau und Wortbildung:

> Voll Kraft in ihrer Kürze sind der sogenannte A.c.I. und die Konstruktionen mit ing-Formen. Daß diese Züge rassisch bedingt sind, braucht kaum gesagt zu werden.[139]

Schließlich sei auf die Betrachtung des englischen Wortschatzes durch E. Barts hingewiesen, der "Sprüche und Wendungen" entdeckt, die auf den "zielbewußten Willensmenschen" schließen lassen. Angeführt werden: Either don't attempt it, or go through with it; knowledge is wealth and will is power; to have (get) one's way.[140]

4.3. "Reserve" und Selbstbeherrschung

Im Rahmen einer Kurzfassung des englischen Nationalcharakters finden sich bei Héraucourt folgende Stichworte zum vorliegenden Aspekt:

> III. Abgrenzung gegenüber dem Mitmenschen.
> 1. reserve, 2. individualism, 3. closeness, 4. understatement, 5. non-committal attitude, 6. no exaggeration of feelings, 7. self-control, restraint, 8. not to give oneself away.[141]

Auch Wissmann betont "die hohe Wertschätzung der Zurückhaltung, der Reserve",[142] und v. Stutterheim hebt die "natürliche Bescheidenheit des englischen Mannes" hervor, dem Selbstdisziplin und Selbstkontrolle "in Fleisch und Blut übergegangen" sind und so ein "Gegengewicht" gegen die ausgeprägte Willenskraft darstellen. Während eine derartige Zurückhaltung einerseits zu den "liebenswertesten Eigenschaften" der Engländer gezählt wird, offenbart sich die Kehrseite dieses Zuges in der Neigung, "lieber an der Oberfläche [zu] bleiben und die Harmonie [zu] wahren, als in die Tiefe [zu] dringen, um aufeinanderzustoßen."

> Die Engländer können unbeschreiblich langweilig sein und einen Mangel an geistiger Spannung aufweisen, der jedes Gespräch, das sich nicht auf Wetter und Sport bezieht, unmöglich macht.[143]

Die Abneigung gegen persönliche Stellungnahmen und Werturteile hat zu der "weitverbreiteten Gepflogenheit" geführt, "bei Unterhaltungen in common-places zu sprechen."[144] In diesem Zusammenhang wird das understatement erwähnt, das "geradezu zu einer Spielregel des englischen Lebens geworden" ist.[145] Die "Feinfühligkeit im Umgang mit Menschen" äußert sich ferner in einer "verhüllenden Redeweise für alles, was anstoßen könnte" (I am afraid not für no) sowie in "gemilderten Willensäußerungen." (Would you mind shutting the window)[146] Vereinzelte Hinweise

gelten der geringen Zahl derjenigen Adverbien, "in denen hauptsächlich Gefühlswerte zum Ausdruck kommen",[147] und der einheitlichen Anrede you, die "wohl gelegentlich ein übriges tun [dürfte], um dem Angelsachsen dabei zu helfen, seine wahren Gefühle zu verheimlichen."[148] Abseits von solchen grammatischen Beobachtungen steht eine Aussage Krüpers, die eine Beziehung zwischen englischer "Reserve" und phonetischen Eigentümlichkeiten aufzeigt:

> Als bezeichnend für die Volksart kann die Rolle angesehen werden, die Mund und Zunge beim Sprechen spielen. Für den Engländer ist bemerkenswert die träge Haltung und die Unbeweglichkeit der Sprechwerkzeuge ...[149]

4.4. Die Betonung des Praktischen und Nützlichen

Am Beispiel des englischen Erziehungswesens formuliert Gräfer als allgemeinen Wesenszug des Engländers "seine Abneigung gegen lange theoretische Erörterungen."[150] Héraucourt vermerkt "distrust of logic and abstraction",[151] und nach Halfeld widerstreben die englischen Einrichtungen "allen Gesetzen organisierter Logik."[152] Im Gegensatz zum Deutschen ist der Engländer leicht geneigt, "die wissenschaftliche Unterbauung der praktischen Lebensgestaltung als bloße Ideologie zu verdächtigen"; aus dieser Einstellung erklären sich der Argwohn gegen grundsätzliche Entscheidungen, die "meist nur als Ballast" empfunden werden, und die Bereitschaft zu praxisbezogenen Kompromissen, "die von uns aus gesehen auf die Dauer unerträglich erscheinen."[153] Die besonders in Krisenzeiten immer wieder verbreitete Durchhalteparole "England muddles through"[154] steht für die Verbindung von "unrevolutionärem Fortschrittsgeist und elastischer Anpassungsfähigkeit."[155]

> Jene mystische Macht im englischen Leben, der Präzedenzfall, übt die eigentliche Herrschaft über Parlament, Gesellschaft und Sitten aus ... Sie schützt das Hergebrachte, wo es gut ist, und läßt dem Werdenden Zeit zum Wachsen. Sie bürgt für die niemals unterbrochene Kontinuität der englischen Entwicklung.[156]

Die einer solchen Kompromißbereitschaft zugrunde liegende Ausrichtung des Lebens an dem praktisch Brauchbaren hat durch den Einfluß des Puritanismus eine starke Wendung zu materiellem Erfolg erhalten. Fränkel spricht von dem "praktischen, auf Tat und Gewinn eingestellten Engländer",[157] und Héraucourt nennt "Materialismus und eine praktische Auffassung des Lebens" in gleichem Atemzug.[158]

> Als echter Puritaner ... ist der englische Kaufmann und Mensch nüchtern, sparsam, unermüdlich in seiner Arbeit, die er noch heute nach ihrem Erfolge einschätzt, ebenso wie seinen Mitmenschen nach Reichtum und Tüchtigkeit.[159]

Die Beurteilung dieses "geradezu angeboren scheinenden Hangs zum Nützlichen und Praktischen"[160] vermeidet nicht nur harte Kritik, sondern ist mit einem Seitenblick auf das "vergeistigte und verinnerlichte Wesen, ... wie es das Ideal so vieler Deutscher war", zuweilen durchaus positiv. Für v. Stutterheim ist der Engländer alles in allem "nicht der krasse Materialist, der nur auf das Geldverdienen aus ist",[161] und Oeckel spricht sogar von einer "fruchtbaren Durchdringung von Utilitarismus und Idealismus."[162]

Nach Barts ist es "für das Wesen des Engländers bezeichnend, daß er die Sprache ... vollständig zum Werkzeug seines Willens macht, indem er sie so gestaltet, wie er sie braucht und wie sie für seine Belange am praktischsten ist."[163] Fischer und Streibich sprechen vom "Prinzip des kleinsten Kraftaufwandes"[164] bzw. von "Sprachökonomie": "Es kann nicht überraschen, daß das

Prinzip des wirtschaftlich eingestellten Engländers, mit geringstem Aufwand den größtmöglichen Ertrag zu erzielen, sich auch in der sprachlichen Ausdrucksweise widerspiegelt."[165] Zeller sieht als Folge der praktischen Einstellung des Engländers die "Anpassung der sprachlichen Ausdrucksmittel an das Bedürfnis einer klaren, raschen und bequemen Verständigung."[166] Als Beispiele für eine solche Tendenz gelten "Kürze und Bündigkeit" im ganzen Satz (etwa bei Partizipial- und Gerundialkonstruktionen) sowie bei einzelnen Wörtern (etwa bei Zusammenziehungen zweier Wörter wie in don't, won't usw., bei Kontraktion innerhalb eines einzigen Wortes wie in pram und bei ausgesprochenen Abkürzungen wie in M.P., Member of Parliament, und P.O., Post Office.)[167] Ferner finden sich Hinweise zum Flexionsschwund und zur daraus resultierenden "verblüffenden Einfachheit des gesamten Flexionssystems."[168] In diesem Zusammenhang wird verschiedentlich das breite funktionale Spektrum zahlreicher Wörter hervorgehoben, die durch die weitgehende Formangleichung eine "Unempfindlichkeit gegenüber grammatischen Kategorien" entwickelt haben und ohne äußere Veränderung als Substantiv, Verb, Adjektiv usw. verwendbar sind.[169] Neben dem viel zitierten like, dessen grammatischer Stellenwert aus dem Kontext erschlossen werden muß, nennt Zeller use, das als Substantiv stimmlos, als Verb stimmhaft gesprochen wird, und present, das als Substantiv und Adjektiv den Akzent auf der ersten, als Verb den Akzent auf der zweiten Silbe trägt.[170] Auch die Koppelung einer begrenzten Zahl von Verben mit einer größeren Zahl von Präpositionen und Adverbien und die dadurch bewirkte "mehr oder minder starke Sinnänderung" werden als Ausdruck der Neigung zum Praktischen gesehen; Barts verweist auf to look, das in Verbindung mit about, after, at, away, back, down, for, forward to, in, into,

on (upon), out, over, round, through, to, towards, up, down upon, up to usw. auftreten kann.[171] Das "reine Nützlichkeits- und Zweckmäßigkeitsprinzip" der englischen Sprache kommt weiterhin in der fast restlosen Beseitigung des grammatischen Geschlechts[172] und der einheitlichen Anrede mit you zur Geltung.[173]
Was den Wortschatz betrifft, so fällt die Häufigkeit der Wendungen aus dem Geschäftsleben auf. Barts nennt u.a.: Business is the salt of life; mind your own business; nothing succeeds like success; time is money.
Ganz allgemein bewahrt der "nüchterne, lebensnahe common sense" den Angelsachsen davor, "sich in Utopien zu verlieren"; im Zweifelsfalle hält die englische Sprache stets ein "Sprüchlein oder Sprichwort" bereit, so z.B.: The proof of the pudding is in the eating of it; look before you leap; seeing is believing.[174]

4.5. Individualismus und Freiheitsliebe

Zunächst begegnet auch im vorliegenden Zeitraum das Mißverständnis zwischen England und Deutschland, welches auf zwei unterschiedliche Auslegungen des Begriffs "Individualismus" zurückzuführen ist. Ausgehend von seinen eigenen Vorstellungen über eine optimale Entfaltung der Einzelpersönlichkeit, ist der deutsche Englandbesucher, "der, wohin er blickt, den Standard, das Klischee und die Konvention sieht, über diese englische Reklametugend etwas enttäuscht."[175] Ein solcher Eindruck äußert sich stark vergröbert bei Medefind, der vor dem Hintergrund wachsender deutsch-englischer Spannungen im Jahre 1939 diesen Aspekt des englischen Nationalcharakters als das "Märchen vom Individualismus und die brutale Wirklichkeit der Uniformität" karikiert:

> Besteht der Individualismus darin, daß jeder pensionierte Oberst die gleichen Geschichten aus Indien ... erzählt? ... Oder besteht der Individualismus der Engländer darin, daß 8o% Speck und Spiegeleier zum Frühstück essen? Daß sie alle stets über das Wetter und ihre Verdauung reden? Daß sie alle Flanellhosen, schmutzige Regenmäntel und Regenschirme tragen? ... Daß schon die Schuljungen und sogar die Schulmädels die Uniform ihrer Schule tragen?[176]

Immerhin blieben solche Polemiken bis Kriegsausbruch die Ausnahme. Die Mehrheit der Neuphilologen bemühte sich um ein Verständnis des englischen Individualismus und erkannte seine politische Provenienz. Nach W. Schmidt ist "Individual Freedom ... der Zentralbegriff im politischen Denken der englischen Gegenwart." Daraus ergibt sich, daß "das deutsch-englische Gespräch ... in wesentlichen Teilen eine Auseinandersetzung über 'die Freiheit' sein" wird.[177] Der englische Freiheitsgedanke orientiert sich vornehmlich an der weitgehenden Abgrenzung des einzelnen gegenüber dem Staat. So betont der Engländer den Begriff des "freien Privatmannes"[178] und wacht "eifersüchtig darüber ..., daß der Staat nicht in seine private Sphäre eingreift."[179] Da es sich dabei um den "starken Willen eines verhältnismäßig einheitlichen Volkskörpers" handelt, existiert ein "tiefverankertes Mißtrauen jedes Engländers allen staatlichen Forderungen und Einrichtungen gegenüber."[180] Nach Ansicht Krüpers ist in England auch "tatsächlich ... das Verhältnis zwischen Individuum und Staat ein viel lockereres als in Deutschland."[181] Trotzdem läßt das "ausgesprochene Nationalgefühl" keinerlei anarchistische Tendenzen aufkommen, denn "wenn auch der Engländer individualistisch ist und Wert darauf legt, sein eigener Herr zu sein, ... so ordnet er sein eigenes Ich willig dem Ganzen unter, sobald es die Sicherheit des Staates verlangt."[182]

Diese Opferbereitschaft des einzelnen zugunsten der

Gemeinschaft in Krisenzeiten war der nationalsozialistischen Schule Grund genug, über den "weiten Abstand"[183] zwischen deutscher und englischer Staatsauffassung hinwegzusehen und in der "echten Vaterlandsliebe" des Engländers ein Vorbild zu erblicken: "In England war erreicht, was uns in so manchem bisher fehlte: Freie Bindung des einzelnen durch das Gemeinwohl."[184]
Nach Salewsky und Barts zeigt sich der englische Individualismus in der Sprache vor allem durch die "Abneigung gegen rules and regulations."[185] Den meisten, vorwiegend aus der Lateingrammatik importierten Regeln steht "ein ganzes Heer von 'Ausnahmen' gegenüber, die den Wert der erstgenannten oftmals ernstlich in Frage zu stellen drohen." Als Beispiel wird die Steigerung der Adjektive angeführt.[186] "Die dem Engländer eigene Achtung vor der individuellen Freiheit" erkennt Krüper in dem "häufigen Gebrauch der Partizipialkonstruktionen, des Gerundiums und des Akkusativs mit dem Infinitiv." Persönliche Unabhängigkeit drückt auch "die mit großer Freiheit verwandte passive Konstruktion" aus.[187]
Im Bereich des Wortschatzes weist Krüper auf den "ungemein weiten Spielraum für ausdrucksvolle Neubildungen" hin,[188] und Salewsky sieht einen Zusammenhang zwischen "den zahlreichen Neubildungen" und englischer "Ichbezogenheit".[189] Nach Barts schließlich lassen sich des Engländers "individualistisches Fühlen und zugleich sein Verlangen nach Freiheit und Unabhängigkeit in Sprüchen wie: My house is my castle" erkennen.[190]

4.6. Das auserwählte Volk

Ein auffälliger, dabei allerdings durchaus motivierter Vorgang in der Englandkunde ist die günstige Beurteilung,

die das - aus deutscher Sicht - außerordentlich patriotische Selbstverständnis und der damit verbundene Sendungsglaube des englischen Volkes auf der nationalsozialistischen Schule erfuhren. Kein anderer Aspekt des englischen Nationalcharakters forderte ein derartiges Maß an deutscher Sympathie sowie eine Besinnung auf die gemeinsame Rassengrundlage heraus. Nach Borbein sind die Engländer "ein durchaus germanisches Volk nordischer Artung und schon darum zum stolzen ... Herrentum vorherbestimmt."[191] Für Krieger ist "der Glaube an den Führer und seine göttliche Mission" gleichermaßen "deutsch und englisch und damit germanisch."[192] An anderer Stelle legitimiert er vergangenen englischen und künftigen deutschen Missionseifer mit folgender Blankovollmacht:

> Der Glaube an das Gottgewollte der rassischen Eigenart ist natürlich; was der Mensch als Stimme des Blutes in sich fühlt, das wird von selbst als der Ruf Gottes an ihn erlebt ... Aus diesem Lebens- und Artgesetz handeln in der Geschichte alle die Engländer, die ein weiteres Stück der Welt für das Reich erobern...[193]

Das angeborene "Ausgriffsbedürfnis des nordischen Menschen" läßt ihn als "Kulturträger", ja als "Heiland" auftreten, der andere Völker bekehrt. Die damit verbundene Beeinträchtigung der Lebensrechte jener Nationen nimmt Krieger nicht nur als unvermeidlich in Kauf, sondern er sieht sogar "etwas Herrliches um den Willen, in Zeiten der Not aus völkischem Selbsterhaltungstrieb heraus auf das objektive Recht zu verzichten ..."[194] (Wie kalkulierbar solche "Not" war und wie willkürlich damit auch die Begriffe "Angriff" und "Verteidigung" ausgelegt werden konnten, bewies Hitler mit seiner "Politik des Lebensraumes".) Weitere Rückendeckung erhielt der Missionseifer durch R. Hoops; er gesteht den Engländern zu, daß "über dem Materialismus, der die Welt als sein Ausbeutungsgebiet ansieht, der ideelle

Geist der Sendung" liegt.[195] Halfeld bewundert das englische Selbstbewußtsein, "während alle Welt nach Wunsch und Neigung im Banne Moskaus oder Neuyorks" steht und würdigt den Sendungsglauben als eine "beachtliche Eigenschaft in einer Epoche, die in Unordnung geraten ist." England scheint ihm ein überzeugendes Beispiel dafür, "daß die beste Gewähr für die Zukunft eines Volkes in der Treue liegt, die es sich selbst erweist."[196] Daß dieser Patriotismus nicht nur innerhalb der eigenen Landesgrenzen zur Geltung kommt, sondern stets und überall gegenwärtig ist, hebt Krieger hervor:

> Man sehe sich doch einmal den Engländer im fremden Lande an, mit welcher Unbekümmertheit er sein eigenes englisches Leben lebt. Der Kern seiner nationalen Haltung ist so stark, daß er eine ganze Atmosphäre von Engländertum um sich schafft.[197]

Nicht die früher oft kritisierte dünkelhafte Ignoranz des reisenden Engländers wird also gesehen, sondern der Vorzug einer naiven Verabsolutierung eigener Maßstäbe und Lebensgewohnheiten, die sich ganz im Einklang mit dem Anspruch des Missionars befindet. So ist es von der Beibehaltung der englischen Teezeit, des englischen Polo- und Crickettspieles und - last not least - der englischen Sprache in der Fremde nur ein Schritt zum "uralten politischen Grundsatz der Engländer 'Right or wrong, my country'",[198] der nach Krieger "die im Engländer wurzelnde feste Überzeugung, Glied eines von Gott auserwählten Volkes zu sein", widerspiegelt. Demnach handelt es sich bei dieser Parole auch nicht - wie gelegentlich vermutet - um den Versuch, mögliches Unrecht von vorne herein nationalpolitisch zu legitimieren; "es ist vielmehr darin enthalten das Geständnis, daß man nicht über das Für und Wider des englischen Rechtsanspruches disputieren kann und will."[199] H. Heuer deutet

zwar an, daß er "das Dogma von der politischen Unfehlbarkeit der Angelsachsen" nicht unbedingt teile,[200] nimmt aber an anderer Stelle den englischen Patriotismus für die Mahnung an das eigene Volk in Anspruch, "daß wir peinlich über unser nationales Selbstgefühl wachen" müssen; schließlich wandelt er vollends auf den Spuren der Engländer, wenn er sagt:

> Allzu leicht sind wir ja ohnehin geneigt, unser Vaterland zu verleugnen; aber hier muß es mit demselben Stolze, den wir beim Ausländer kennen, auch für uns heißen: "Right or wrong, my country!"[201]

Neben der auffallend starken Berücksichtigung rassischer Kriterien bei der Erklärung des englischen Selbstbewußtseins trat der Einfluß des Puritanismus zwar etwas in den Hintergrund, wurde aber durchaus ebenfalls in Rechnung gestellt. Halfeld spricht von dem Pathos, das England "selbst heute noch aus dem Mythos der Auserwähltheit" schöpft. Nicht zuletzt gründet sich die puritanische Stoßkraft darauf, daß die Bibel für den Engländer "ein nationalpolitisches Gleichnis" darstellt, während sie dem Deutschen "ein Erbauungsbuch der Seele" bedeutet.[202] Auch für Krieger offenbart sich "in dieser Lehre eine Aktivität dem Leben gegenüber, die von der oft anzutreffenden lutherischen Leidensseligkeit sich gründlich unterscheidet" und "die Quelle eines starken Heroismus und einer ungeheuren Hilfe im Kampfe ist."[203] Die spezifischen Bauelemente des englischen Puritanismus faßt Köhn zusammen:

> Vom Puritanismus her ist nicht nur die religiöse, sondern auch die sittliche Anschauungswelt des Engländers durchtränkt mit der calvinistischen Idee der Gnadenwahl, deren in vorderasiatischer Gottesauffassung wurzelnder Kerngedanke freilich nordischem Wesen entsprechend umgebogen worden ist, und mit alttestamentlich-jüdischen Auffassungen, wie dem schon von Milton klar ausgesprochenen Glauben an die Auserwähltheit des englischen Volkes ...[204]

Milton, stärker aber noch Cromwell wurde von der Schule große Aufmerksamkeit entgegengebracht, denn "germanische Heldengröße ist diesen beiden gewaltigen Naturen ... eigen."[205] W. Keller sieht in Cromwell den "echt englischen Helden",[206] nach Münch muß ihm als "geborener Führernatur" eine "neue und bedeutsame Stellung eingeräumt werden",[207] und Krüper fordert, "die Welt des Puritanismus von vornherein als die Welt Cromwells aufzufassen und alle kennzeichnenden Züge am Bilde dieser überragenden Persönlichkeit ... zu erarbeiten."[208] Entsprechend dem nationalsozialistischen Führer-Ideal erschien die Person des Lordprotektors trotz aller Machtfülle auch als "der in Blut und Boden seines Volkes wurzelnde einfache und unbekannte Landedelmann."[209] Konkreter findet sich der Zeitbezug bei Wissmann, dem sich "die Parallele zum Werk Adolf Hitlers" aufdrängt. Im Hinblick auf diesen Vergleich ist es besonders aufschlußreich, daß Cromwell gesehen wird als "der gottgesandte Kämpfer, berufen, sein Vaterland aus chaotischen Zuständen zu kraftvoller Einigkeit empor- und einer glanzvollen Zukunft entgegenzuführen", daß "Cromwell nicht aus Ehrgeiz handelte, sondern seinen schweren Weg zwangsläufig im Gefühl innerer Berufung gehen mußte" und schließlich, daß auch Cromwell "keineswegs wie ein leuchtender Stern aufgestiegen [ist], sondern ... sich seinen Weg zur Höhe mühsam durch Dornen und Gestrüpp gebahnt" hat.[210] Angesichts der Tendenz unter den deutschen Neuphilologen, die vermeintliche englische Selbstherrlichkeit nicht nur zu rechtfertigen, sondern - mit einem Blick auf eigene politische Interessen - vielfach auch zu glorifizieren, erscheint Fränkel als krasser Außenseiter. Bereits 1933 äußert er zur Auserwähltheits-Idee und ihrer Anlehnung an jüdisches Glaubensgut, daß "uns ... ein derartig hirn-

verbrannter Unsinn einfach unverständlich" ist. In Anspielung auf die Einwanderung germanischer Stämme nach Britannien fügt er hinzu: "Wir Sachsen bedanken uns jedenfalls ganz energisch dafür, als Nachkommen von Alt-Juda gestempelt zu werden."[211] Weniger überraschend kommt Medefinds 1939 gesprochenes Urteil über den "Katechismus des Hochmuts":

> Der Hochmut der Briten ist nicht zu übertreffen. Noch heute wird in England das Wort vom "bloody foreigner" tagtäglich gebraucht ... Der Ausländer ist auch für den Engländer des Jahres 1939 ein Wesen, das abgrundtief unter allem steht, was "British Born" - also englisch ist.[212]

4.7. Der englische cant

Selbst für den cant erhoben sich mehr Stimmen, als gegenüber dieser "krassesten und unangenehmsten Art des Widerspruchs im englischen Geistesleben" zu erwarten waren.[213] Während der bereits zitierte Fränkel auch hier dem Engländer noch deutlich vorwirft, "idealistisch-religiöse Bewegungen mit seinen materialistischen Machtbestrebungen zu vereinen" und "seine Machtgelüste mit einer äußerst fadenscheinigen ethischen Hülle" zu umgeben,[214] räumt Gülke immerhin einen "frommen Selbstbetrug" ein, "der so oft und so gern den Engländer für irgendwelche recht einträglichen Taten ein frommes Mäntelchen umhängen läßt, wobei in vielen Fällen sich der Gedankengang unter der Schwelle des Bewußtseins vollzieht."[215] Halfeld nimmt den Angelsachsen gegen das "Zwielicht der Doppeldeutigkeit" in Schutz, indem er auf die enge Verflechtung von Religion und zweckgebundenem Denken im Puritanismus hinweist und feststellt, daß "die Ströme beider Welten ... in der Seele Englands" münden.[216] K. Schrey wendet sich schon energisch gegen "die Unterstellung, daß es sich bei der englischen Frömmigkeit um einen heiligen Mantel

handelte, den man sich heuchlerischerweise zur Verhüllung eigennütziger weltlicher Ziele umgeworfen hätte"[217] und warnt davor, "die englische Religiosität als heuchlerischen Schildhalter des Geldes und der Macht schlechthin [zu] brandmarken."[218] Der entschiedenste Anwalt für die Aufrichtigkeit des englischen Sendungsglaubens ist H. Krieger. Für ihn sind die religiösen und ethischen Motive der englischen Außenpolitik und insbesondere des englischen Eintretens für die Freiheit unterdrückter Völker "mehr als bloße Vorwände und Verlegenheitsgründe." Zur moralischen Lauterkeit gesellt sich die schicksalhafte Bestimmung der Rasse:

> ... was wir als Scheinheiligkeit im Gefolge dieses Machtwillens zu deuten glauben, das ist ... nichts weiter als der Glaube an das Gottgewollte dieser rassischen Eigenart. ... Was ich unter der unerbittlichen Forderung meines Artgesetzes zu tun und zu denken gezwungen bin, das kann man mir ... niemals als Schuld und Vergehen anrechnen.[219]

Was hier allgemein zu englischem Missionseifer und englischer Expansionspolitik gesagt wird, findet sich in der Beurteilung Oliver Cromwells, des bedeutendsten machtpolitischen Exponenten des Puritanertums, wieder. W. Keller spricht ihn vom Verdacht der Heuchelei frei,[220] Gülke hält seinen Religionskampf für eine "Herzenssache",[221] und Krieger spricht von einer "Frömmigkeit, an deren Tiefe und Aufrichtigkeit wir keinen Augenblick zweifeln dürfen." Selbst die rücksichtslose Anwendung von Gewalt, die Cromwells Missionseifer einen häufig kritisierten militant-fanatischen Einschlag gab, gibt "keinen Anlaß zu dem Vorwurf der Heuchelei, ist keine Schuld, so wenig der Habicht eine Schuld auf sich lädt, wenn er die Taube schlägt ..."[222]

Abschnitt V · Der Zweite Weltkrieg

Die weitgehende Ausrichtung aller erzieherischen Kräfte an der nationalsozialistischen Weltanschauung - seit 1933 Kennzeichen der neuen Bildungspolitik - erstarrte mit Kriegsausbruch zu einer völligen Gleichschaltung. Damit wird das ohnehin mühselige Unterfangen, die Englandkunde des Dritten Reiches als Ergebnis einander modifizierender Ansichten aufzufassen und wenigstens für diesen oder jenen Aspekt ein differenziertes Englandbild nachzuweisen, vollends unmöglich. Selbst nuancierten Abweichungen von der befohlenen Marschroute hätte von nun an Hochverrat angelastet werden können. Angesichts solcher totalen Uniformität bleibt es lediglich darum zu tun, die rasche und kompromißlose Kehrtwendung der deutschen Neuphilologen gegenüber dem Kriegsgegner England aufzuzeigen und die Einbeziehung auch des Englischunterrichts in die Kampfpropaganda zu veranschaulichen.

Neben dem Inhalt veränderte sich auch der Stil der Englandkunde radikal. Die Sprache wurde zynisch und aggressiv und vollzog damit - aus damaliger Sicht - eine längst überfällige Reaktion auf die "typisch englische Verlogenheit und Heuchelei",[1] "die politische Verleumdung des Auslandes" und "das Lügentrommelfeuer im Weltkriege."[2] Aus der Vielzahl der eilig gedruckten Abhandlungen über England seien die Schriften des Deutschen Instituts für außenpolitische Forschung und die Schriftenreihe der NSDAP genannt, in der die Serie Das ist England! erschien. Unter diesen Veröffentlichungen befanden sich Titel wie: Seeräuberstaat England; England, Ausbeutungs-AG.; Der Gentleman, Entlarvung eines Scheinideals; British is Best, das System der englischen Selbstgerechtigkeit; Britannien, Hinterland des Weltjuden-

tums; England, so mußt du sein, du kannst dir nicht entfliehen: Englands wahres und bleibendes Gesicht; Ist Gott England?; Die Lüge als politische Waffe Englands; England ohne Maske.[3]

Nach Zeiger hat "die Erfahrung der letzten Jahre ... uns gelehrt, England mit anderen Augen zu sehen -, so wie es wirklich ist",[4] und auch für Hagedorn ist es "eine Selbstverständlichkeit, daß wir unseren Unterricht entsprechend umstellen." Nicht mehr der "Standpunkt des Englandfreundes" sollte ausschlaggebend sein, sondern die Anleitung der Schüler, "kritisch Stellung zu nehmen, damit sie sich ein richtiges Urteil bilden können."[5] Die zwangsläufige Korrektur des bisher "falschen" Urteils betraf vor allem die vermeintliche deutsch-englische Rassenverwandtschaft, die jetzt allgemein verwünscht wurde. Für Metzel trifft das "Schlagwort vom englischen Vetter" nicht zu; "es ist weder rassische noch geistige Verwandtschaft vorhanden."[6] Nach Pfeffer ist in Deutschland "viel gefährlicher Unsinn von der englischen 'Vetternschaft' geredet worden",[7] und Meyer-Erlach beklagt die "Anglomanie" als eine "echt deutsche Krankheit, die uns immer wieder blind machte für das wahre Wesen des Engländers, daß wir schwärmerisch von dem 'rasseverwandten Vetter' über dem Kanal träumten ..."[8] Nach Apelt, Hamann und Schubel schuf die deutsche Schule mit diesem plötzlichen Kurswechsel die notwendige Voraussetzung für ein ganz massives Eingehen auf die "angeblichen Charakterschwächen des Engländers"[9] und die "Minderwertigkeit des englischen Volkes."[10]

Auch im politischen Bereich war man sich überraschend einig, daß "von jeher ... der Brite der geheime und offene Feind des 'deutschen Vetters' gewesen" ist.[11] Der Arroganz der englischen "Halbgötter" begegnete das neuerwachte deutsche Selbstbewußtsein mit dem Hinweis,

"daß sie es diesmal mit dem Volkstum angelegt haben, gegen das schon die Römer vor zweitausend Jahren zum ersten Male in ihrer Geschichte vergeblich kämpften ..."[12] Deutscher Sendungsglaube findet sich bei P. Bang, der in seiner Schrift Aus Englands Schuldbuch die Ansicht vertritt, es sei Zeit, "daß der englische Brandstifter endlich von seinem verdienten Schicksal erreicht wird" und hinzufügt: "Deutschland kämpft in diesem Kriege wirklich nicht nur für die eigene Freiheit und Zukunft."[13] Prophetische Inbrunst liegt in Metzels Vision vom Kriegsausgang:

> Einst wird kommen der Tag, da das blutige Albion hinsinkt, da aus dem Blute der Opfer den Völkern der Retter erstehen wird.[14]

Das englische Weltreich, vielgepriesenes Aushängeschild angelsächsischer Expansionskraft und Menschenführung, war Deutschland in den Kriegsjahren ein besonderer Dorn im Auge und wurde daher auch rasch zur Zielscheibe der politisierten Neuphilologenschaft. Für Engelhardt hat die englische Geschichte "viele Seiten, die der Fremde nur mit Schaudern aufschlägt und umblättert."[15] Hussong bezichtigt England der "räuberischsten Geschichte unter allen Nationen",[16] und nach Bang ist die britische Außenpolitik für viele Völker zum "Totentanz" geworden: "Neben dem blutigen Abschlachten spielt dabei das Verhungernlassen eine besondere Rolle, wobei natürlich niemals der fromme Augenaufschlag fehlt." Selbst der unlängst noch bestätigte Nimbus eines Oliver Cromwell fällt angesichts des Vorwurfs, "die hohe Schule des Völkermords" auf dem Gewissen zu haben.[17] Neben der schonungslosen Reduzierung des puritanischen Missionsanspruches auf bloßes machtpolitisches Kalkül gelten Kritik und Verachtung vor allem dem "Seeräuberstaat England", der in den Tagen der Königin Elisabeth die Grundlagen des britischen Imperialis-

mus schaffte.[18] Nach Bang "kann man in der Tat sagen, daß das Empire zum Teil aus privater Piraterie und aus privaten Raubzügen entstanden ist." "Verrohung und sadistische Entartung" waren die Folgen einer "schonungslosen Mordgier", die sogar Ansätze einer "Vertierung" offenbarte.

> Wir machen uns weder einer üblen Nachrede noch auch nur einer Übertreibung schuldig, wenn wir feststellen, daß England von vorn herein als heimtückischer Pirat, als hinterhältiger Rechtsbrecher, Heuchler und erbarmungsloser Räuber auftrat.[19]

Offensichtlich wird der englische cant - bisher dem puritanischen Glaubensgut zugeschrieben - hier auch schon für frühere Zeiten in Rechnung gestellt und damit als fest verwurzelter Bestandteil des englischen Nationalcharakters gesehen. Hagedorn erblickt in der gesamten englischen Kolonialpolitik ein "Musterbeispiel für den cant",[20] und nach Metzel hat der cant es verstanden, "die Gründung des Empire zu einer der größten Helden- und Ruhmestaten ... der Weltgeschichte umzulügen." Für ihn ist der cant die "Tugendkulisse, hinter der sich Betrug, Täuschung, Ausbeutung, Grausamkeit usw. verbergen."[21] In diesem Zusammenhang stellte sich den ernüchterten Neuphilologen "mehr denn je die Aufgabe, uns die englischen Nationalhelden einmal näher zu betrachten."[22] Genauer unter die Lupe genommen, verlor so mancher Mythos seine Anziehungskraft. Der Weltumsegler Drake wurde als einfacher Seeräuber und Freibeuter entlarvt,[23] und das Interesse an Admiral Nelson konzentrierte sich auf seine Ruhmsucht und Brutalität, die ihm den Ruf eines "rachsüchtigen, grausamen Sadisten" einbrachte. Für R. Münch war er "wie so manch anderer der sieggekrönten 'Helden' seines Landes ... sicherlich kein Held, der unserer Schuljugend als solcher vorgeführt zu werden verdient."

Münch selbst wirft, vielleicht ohne es zu beabsichtigen, etwas Licht auf die wahren Motive der umfassenden Entmythologisierung ehemals anerkannter Größen, wenn er später sagt: "Englisches Heldentum, das sicher auch vorhanden ist, nachzuweisen, bleibt heute eine mißliche Sache ..."[24]

Eine anhaltende moralische Schwäche der Engländer wird in ihrer außenpolitischen Devise der balance of power gesehen. Für Boerner ist das englische Weltreich das "Produkt einer geschickten, skrupellosen Ausnutzung und Förderung der Gegensätze und Zwistigkeiten der europäischen Nationen."[25] Bang führt dazu aus:

> England stahl nach und nach den sauer erworbenen Besitz der anderen, und zwar meist auf dem Wege der Anzettelung von Streitigkeiten zwischen den anderen, unter möglichster Schonung des eigenen kostbaren Blutes, und immer in der Maske des selbstlosen Helfers einer der Parteien ...[26]

Zu den vielfach angeprangerten Begleiterscheinungen des englischen Prinzips, "möglichst nicht zu kämpfen",[27] gehören die Erfindung des Konzentrationslagers in der Auseinandersetzung mit den Buren, der dreijährige Opiumkrieg - geführt, "um ein ganzes großes Volk körperlich und seelisch zu entarten" - und der "Mord wehrloser Feinde" im allgemeinen.[28]

Angesichts der neuerlichen Verurteilung des englischen Imperialismus und seiner wichtigsten Repräsentanten geriet zwangsläufig auch der "Künder des englischen Weltherrentums", Rudyard Kipling, in die Schußlinie. Münch sieht in ihm "die radikalste Ausprägung eines verdammenswerten Imperialismus" und empfiehlt für den Unterricht besonders das Gedicht Recessional, welches den "überheblichen Glauben an die göttliche Auserwähltheit des englischen Volkes" widerspiegelt.[29] Dening erblickt in demselben Gedicht den "engstirnigen, alttestamentarisch-

puritanischen Dünkel dieses britischen Imperialismus _in nuce_",[30] und für Hagedorn enthüllen _Recessional_ und _The White Man's Burden_ "mit unverblümtem Freimut den Geist des englischen Imperialismus."[31]
Es mutet ironisch an, wenn der viel gescholtenen traditionellen Überheblichkeit der Engländer plötzlich der noch keine Dekade alte Sendungsglaube der Deutschen gegenübersteht. Im Gefühl des sicheren deutschen Kriegserfolges verheißt Brethner der eigenen Nation:

> So sind wir vom Schicksal bestimmt, über die Trümmer eines Weltreiches hinwegzuschreiten, eine neue gerechte Verteilung der Güter dieser Welt vorzunehmen und eine neue Weltordnung aufzurichten.[32]

Die Ernüchterung über das englische Weltreich spiegelt sich wider in dem Versuch, den Schülern auch über den Führertypus dieses Reiches, den Gentleman, die Augen zu öffnen. Bang spricht von einer "Erziehung zum heimtückischen Heckenschützen", der sich erfolglos zu verstellen sucht, denn "man braucht wirklich nicht zu lange zu kratzen, um hinter der dünnen Schale des 'gentleman' den sadistischen Rohling zu finden."[33] Ähnlich wirft Ritter dem Gentleman "Gewissenlosigkeit" und "Unbedenklichkeit in der Anwendung der Mittel" vor, "wenn es dem eigenen Vorteil gilt."[34] Da es sich um einen starren Typus handelt, der anhand gesellschaftlicher Umgangsformen entworfen wurde und immer noch wird, genügt für den Gentleman "guter Ton bei völliger Ungeistigkeit."[35] Weit entfernt von der individualistischen deutschen Persönlichkeits-Vorstellung, umschreibt das Bild des Gentleman "mehr ein formales Verhalten als eine inhaltlich bestimmte Wesenheit."[36] So unterscheidet sich der englische Idealmensch im Prinzip kaum von seinem ständigen Schatten, dem Snob. Beide sind Ergebnisse und einzig mögliche Spielarten der englischen Erziehung: "Sie alle schielen ...

nach den über ihnen Stehenden und suchen sie nachzuäffen." Der gesellschaftlich bedingte Formzwang schließt u.a. das Moralische völlig aus und macht Gentleman wie Snob "erschreckend oberflächlich."[37] Außerdem haben beide durch die Verkörperung bzw. die Nachahmung des einen nationalen "Bildungsideals" eine "eminent politische Seite", weil sie "den bestehenden Gesellschaftsaufbau in England konservieren."[38]

Über den englischen Nationalcharakter war man sich nun auch vollends im klaren. In seinem Buch mit dem bezeichnenden Titel: England, so mußt du sein, du kannst dir nicht entfliehen: Englands wahres und bleibendes Gesicht betrachtet Metzel den bestgehaßten Politiker, Winston Churchill, als "Verkörperung des englischen Typs", der über "alle die Eigenschaften des englischen Charakters" verfüge: darunter befänden sich "Herrschsucht, Habgier, Grausamkeit, Rücksichtslosigkeit, Lüge, Heuchelei, Treulosigkeit, Verrat ... Terror, Bluff und Feigheit ..."[39]

Was die rassischen Grundlagen des englischen Volkes betrifft, so fand die "Verherrlichung der 'germanischen' Wesenszüge ... mit Beginn des Zweiten Weltkrieges ein jähes Ende."[40] Seit den Tagen Cromwells glaubte man eine "langsame Entnordung des englischen Volkes" feststellen zu müssen,[41] die im wesentlichen die Führungskreise betraf und auf der verderblichen Allianz "der bisherigen englischen Oberschicht mit der Führung des Weltjudentums" beruhte: "Diese Schicht ist ebenso englisch wie jüdisch, ebenso jüdisch wie englisch!"[42] Lornsen spricht von einer "englisch-jüdischen Front" als Ausdruck der engen Interessengemeinschaft zwischen Macht und Geld,[43] und nach Bang sind "wichtige Teile der herrschenden Schicht jüdisch versippt."[44] Während dem einfachen Volk zuweilen noch bescheinigt wird, daß es nicht "als solches blutmäßig verjudet und degeneriert" sei,[45] überwiegen Äußerungen

wie die folgende:

> Die Briten sind keine Germanen, sondern ein Mischvolk mit germanisch-jüdischem Einschlage. Auch die breite Masse hat keinen nordischen, sondern einen mittelgroßen rundgesichtigen und dunklen Typ.[46]

Die Folgen eines solchen "Verzichts auf die rassische Reinheit"[47] nahmen aus deutscher Sicht durch eine "Geburtenmüdigkeit" besonders gefährliche Dimensionen an.[48] Nach Brethner bewirkt der "fortschreitende Geburtenschwund" eine "Verschlechterung der Rasse, eine Wertminderung der Gesamterbmasse" und schließlich eine "Verringerung der Gesamtleistung des Volkes."[49] Krieger betrachtet die sinkende Geburtenziffer als den "untrüglichsten Beweis" für eine "Abnahme der völkischen Kraft Englands"; der "fortschreitenden Entnordung" jenseits des Kanals stellt er "die völkische Selbstbesinnung und Gesundung Deutschlands" gegenüber, "die sich vor allem auch in einem erfreulichen Ansteigen der Geburtenziffer zeigten ..."[5o]

Das Denken und Handeln der Engländer in den Kategorien des Nutzens erfuhr im Zusammenhang mit der englischen Kriegführung ein besonders vernichtendes Urteil. Deutsche "Soldatenehre" stand gegen englischen "Piratengeist":

> Wie es mit der Ehre eines Volkes steht, kann man natürlich namentlich im Kriege ermessen, im Verhalten gegenüber dem Gegner. Da tritt drüben so recht die sittliche Entartung eines Volkes zutage, bei dem Krämergeist und Zweckmäßigkeit alles Denken und Fühlen überwuchert haben ... Der Engländer kennt also nur diese bürgerliche, geschäftsmäßige, zweckmäßige Ehre.[51]

Auch nach Meyer-Erlach ist der Engländer trotz seiner Gentleman-Erziehung auf das für ihn Nützliche fixiert, denn wo "sein wirtschaftliches und sein politisches Urteil auch nur leise angetastet wird, da schleudert er alle Gesetze der Menschlichkeit ... von sich."[52] Bohnsack sieht im "Händlergeist" ein Merkmal englischer Politik,[53]

und Meissner spricht von der "Nüchternheit des platten Utilitarismus."[54] R. Hoops hält Napoleons abfällige Bemerkung über die "Nation von Krämern" für zutreffend,[55] und Metzel wählt für das ganze Land die kommerzielle Firmenbezeichnung "Großbritannien & Co.",[56] die übrigens an Sombarts "Warenhaus England G.m.b.H." aus dem Ersten Weltkrieg erinnert.[57]
Deutschlands Neuphilologen ließen über die Hintergründe dieser kaufmännischen Beschränktheit keinen Zweifel offen. Wie der Jude, "so kennt der Engländer nur einen Gott, das ist sein Geld."[58] Ohne die gemeinsame "kapitalistische Denkweise" als einen der "hervorstechendsten Wesenszüge beider Völker" wäre nach Ansicht Meyer-Christians weder die rassische noch die geschäftliche Verbindung zwischen Juden und Engländern zustande gekommen.[59] Cromwell, seit 1939 nicht mehr verschont, trägt eine Mitschuld an der Entwicklung; seine "Heimholung verbannter Juden nach England"[6o] wird ins Gedächtnis gerufen:

> In der Tat war die glaubensmäßige Einstellung Cromwells gegenüber den Juden mit einem guten praktischen Sinn für die Folgen ihrer finanziellen und politischen Mithilfe an seinen außen- und handelspolitischen Projekten gepaart.[61]

Aus deutscher Sicht war ein Geschäftsmann englischen Schlages zwangsläufig auch Egoist. Die Dominierung des Welthandels und ein maßloser "Anspruch auf Weltherrschaft" bedeuteten für den Engländer ein und dasselbe.[62] W. Schmidt sieht eine "Verbindung von natürlicher Anmaßung und Sendungswahn",[63] und nach R. Hoops führt "der Gedanke des Erwähltseins ... zu einem grenzenlosen Egoismus und zu einer ebenso ausgeprägten Überhebung und Unduldsamkeit."[64] So vereinen sich in der"englischen Selbstüberhebung"[65] die Intoleranz des erfolggewohnten Kaufmanns und der "Dünkel"[66] sowie die "geistige Bequemlichkeit und Denkfaulheit" des Pharisäers zu einer "abgrundtiefen Unkenntnis

des Auslandes", die jeder Konkurrenz verständnislos und haßerfüllt gegenübersteht.[67]

> Wenn nun jemand ebenfalls Erfolge aufzuweisen hat, die sich am Ende durchaus auch in England und vor der Welt sehen lassen können, dann versteht es sich fast von selbst, daß die sich von Gott auserwählt dünkenden Engländer alles tun werden, um ihm diese Erfolge streitig zu machen.[68]

Von solchermaßen entwaffnendem "Bewußtsein der eigenen Stärke und Gottähnlichkeit"[69] glaubte sich gerade Deutschland betroffen, da es erfolgreiche Anstalten gemacht hatte, Englands wirtschaftlicher und militärischer Rivale zu werden. So gesehen, traute man England sogar zu, seinen Kriegseintritt damit zu rechtfertigen, daß "Gott die Engländer prüfen wollte, ob sie auch heute noch geschäftstüchtig genug sind, um das Weltgeschäft allein zu machen!"[7o]

In der Überzeugung, daß "der liebe Gott ... in erster Linie für die Engländer, seine Schoßkinder, sorgt,"[71] hält sich das englische Volk für die "Krone der Schöpfung" und alle anderen Menschen - in einer seltsamen Übereinstimmung mit den Juden - für "Gojims oder gar Tiere."[72] Güntsch spricht von einer "erstaunlichen Verwandtschaft des jüdischen Glaubens mit dem Angelsachsentum",[73] Brachmann sieht eine Übernahme des jüdischen Auserwähltheitsbegriffes durch die Engländer,[74] und nach Lornsen gar ist "der Geist des Puritanismus als Mittler der Judenemanzipation" zu betrachten.[75] In diesem Sinne äußert sich auch Meyer-Erlach, der in Cromwell einen Vertreter des "jüdischen Messianismus" erblickt und sein Sendungsbewußtsein als "fixe Idee" karikiert.[76] Entrüstung über des Gegners Hochmut ließ sich allerdings mit eigener Unbescheidenheit durchaus vereinbaren. So gibt Brachmann in Erwartung eines deutschen Sieges zu bedenken, "ob nicht am Ende der Gott ... sich von seinem auserwählten Volke abwendet, um sich einem anderen Volke zuzuwenden."[77]

Unter dem Eindruck der feindlichen Kriegspropaganda sah man in der "tiefen Unwahrhaftigkeit des Wahns von der englischen Auserwähltheit" den wichtigsten Exponenten des cant, "dieser alles englische Denken verpestenden, vom Lügner fast selbst geglaubten Lüge ..."

> So erleben wir es nicht zum erstenmal, daß vor und nach dem Kriegsausbruch der englische Cant, die nationale englische Unwahrhaftigkeit, die englische öffentliche Heuchelei wahre Orgien feiert ... und schließlich eine Verzerrung aller sittlichen Begriffe ergibt, bei der es schwer und unmöglich wird, die Grenze zwischen dem Krankhaften und dem Verbrecherischen noch zu erkennen.[78]

Doch während vor 25 Jahren die "englische Scheinheiligkeit auf eine deutsche Urteilslosigkeit, die keine Grenzen kannte", traf,[79] war man jetzt sicher, im cant das englische "Nationallaster"[80] entdeckt und damit "den eigentlichen Schlüssel zum Verständnis englischen Wesens" gefunden zu haben.[81] Es soll an dieser Stelle von einer nochmaligen detaillierten Darstellung der angesichts des Krieges ohnehin in den Hintergrund gedrängten Sachdiskussion um den Begriff "Heuchelei" abgesehen werden. Nur soviel sei angemerkt, daß die Positionen zum Problem des cant zwischen "unerträglicher Heuchelei"[82] auf der einen und "geistiger Trägheit"[83] auf der anderen Seite angesiedelt waren. Näheren Aufschluß über diese Frage gibt die ausführliche Schrift von R. Hoops mit dem Titel Englands Selbsttäuschung.[84]

Unter den vielen Maßnahmen englischer Politik, bei denen aus deutscher Sicht eine weite Kluft zwischen moralischem Anspruch und machtpolitischem Vollzug lag, lösten diejenigen die stärkste Empörung aus, mit denen sich England als "Vorkämpferin der Freiheit" aufspielte, in Wahrheit aber nur ein "selbstsüchtiges und rücksichtsloses Vorgehen als reine Nächstenliebe" anpries.[85] Als Beispiel dafür, daß England es "von jeher verstanden [hat], humani-

täre Bewegungen für seine eigenen machtpolitischen Zwecke auszunützen", findet sich bei R. Hoops, Hagedorn und Metzel das englische Eintreten für ein Verbot des Sklavenhandels. Übereinstimmend wird betont, daß ein solches Verbot in der betreffenden Zeit - es handelt sich um das erste Drittel des 19. Jahrhunderts - für England nicht nur keinen Nachteil mehr bedeutete, sondern darüber hinaus den Vorteil bringen mußte, daß die Neger nicht mehr von der Westküste Afrikas, die inzwischen britisches Einflußgebiet geworden war, ausgeführt werden konnten und so den Engländern als billige "freie" Arbeitskräfte zur Verfügung standen.[86] Auch die englische Anmaßung, sich der Welt als "Sanktuarium der Freiheit"[87] und "natürlicher Hort der kleinen Staaten" anzubieten, gilt als "fixe Idee", hinter der sich reale Interessen verbergen.[88] So gründeten sich die englische Empörung über die deutsche Mißachtung der belgischen Neutralität und der anschließende Kriegseintritt Englands im wesentlichen auf den Umstand, daß Belgien "innerhalb der britischen Interessensphäre" lag. Solange diese Voraussetzung bei einem anderen Land nicht gegeben ist, bleibt dieses - wie etwa Luxemburg, dessen Neutralität kurz zuvor ebenfalls von den Deutschen ignoriert worden war - "seinem Schicksal überlassen."

> Es besteht kein Zweifel, daß England nicht nur im Falle Belgiens, sondern auch vorher und nachher sich stets als der Beschützer der kleinen Nationen aufgespielt hat. ... Die Frage, warum England die Beschützerrolle für die kleinen Staaten spielt, beantwortet sich ... fast von selbst. Es ist ausschließlich auf seinen eigenen Nutzen und Vorteil bedacht.[89]

Für die Entlarvung Englands als "Vertreter idealer Menschheitsgrundsätze"[90] bot sich den deutschen Neuphilologen Bernhard Shaws Drama The Man of Destiny an, in dem der Ire gegen den cant sarkastisch zu Felde zieht. In seitenlangen Auszügen aus dem Vorwort bedienen sich u.a.

R. Hoops und H. Dietz dieser Fundgrube, um ihre eigenen Positionen zu untermauern. Der zentrale Passus sei hier abschließend wiedergegeben:

> "Aber jeder Engländer kommt mit einer eigenartigen, wunderbaren Kraft zur Welt, die ihn zum Herrn der Erde macht. Wenn er etwas haben möchte, gesteht er sich nie ein, daß er es haben will. Er wartet geduldig, bis es seine moralische und religiöse Pflicht ist, diejenigen zu unterwerfen, die das besitzen, was er haben möchte. Dann wird er unwiderstehlich."[91]

ANHANG

Biographische Notizen zu den einflußreichsten Universitäts- und Schullehrern

Vorbemerkung: Die Beschaffung von biographischen Informationen, die über den Bildungsgang hinausgehen, ist besonders bei Gelehrten, die nicht der Universität angehört haben, schwierig. Einschlägiges Material wurde, soweit verfügbar, im Text berücksichtigt.

ARONSTEIN, Ph. *1862 + 1942
Dr. phil., Oberlehrer, ab 19o8 Prof.

DEUTSCHBEIN, M. *1876 + 1949
Dr. phil., ab 19o2 Priv.-Doz. in Leipzig; ab 19o6 ao. Prof. ebd.; ab 191o o. Prof. in Halle; ab 1919 o. Prof. in Marburg.

DIBELIUS, W. *1876 + 1931
Dr. phil., ab 19o1 Priv.-Doz. in Berlin; ab 19o3 Prof. in Posen, ab 1911 in Hamburg, ab 1918 in Bonn, ab 1925 in Berlin.

HARTIG, P. *1898
Dr. phil., OStDir., Vorsitzender des ADNV und der deutsch-französischen Gesellschaft.

HOOPS, R. * 19o6 + 1943
Dr. phil., ab 1938 ao. UProf. in Innsbruck; ab 1939 o. UProf. ebd.

HÜBNER, W. *1884 + 197o
Dr. phil., OSchR., ab 193o HonProf. in Berlin; ab 1951 o. Prof. ebd.; Vorsitzender der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen. Hg. der Neuphilologischen Monatsschrift (193o-1943).

MÜNCH, R. *1875 + 196o
Dr., OStDir., Prof. und Direktor der Pädagogischen Akademie Hannover.

MÜNCH, W. *1843 + 1912
Dr. phil., Gymnasiallehrer, ab 1888 Direktor eines Realgymnasiums; ab 1897 Prof. der Pädagogik in Berlin. Geheimer Regierungsrat.

OTTO, E. *1877 + 1959
Dr. phil., ab 1922 HonProf. in Marburg; ab 1925 o. Prof. in Prag.

SCHMIDT, W. *19o3 (= SCHMIDT-HIDDING, W.) + 1967
Dr. phil., ab 1931 Priv.-Doz. in Marburg; ab 1937 ao. Prof.; ab 1939 apl. Prof. in Bonn; ab 1941 o. Prof. ebd.

SPIES, H. *1873 + 1962
Dr. phil., ab 1904 Dozent am Victoria-Lyceum; ab 1906 Dozent an der Handelshochschule; ab 1914 o. Prof. in Greifswald; ab 1926 o. Prof. in Berlin.

SCHRÖER, A. *1857 + 1935
Dr. phil., ab 1886 ao. Prof. in Freiburg; ab 1895 HonProf.; ab 1900 o. Prof. an der Handelshochschule in Köln; ab 1919 o. Prof. an der Universität Köln; 1922/23 Rektor ebd.

SCHÜCKING, L.L. *1878 + 1964
Dr. phil., ab 1904 Priv.-Doz. in Göttingen; ab 1910 ao. Prof. in Jena; ab 1916 o. Prof. in Breslau; ab 1925 o. Prof. in Leipzig.

VIETOR, W. *1850 + 1918
1876-1882 Lehrer an Realanstalten; ab 1882 Leiter der Garnierschen Erziehungsanstalt Friedrichsdorf/Taunus; zwei Jahre Lecturer am University College Liverpool; seit 1884 o. Prof. in Marburg.

WENDT, G. *1848 + 1933
Dr. phil., Lehrer an Realgymnasium und Oberrealschule; ab 1901 Leiter eines Mädchengymnasiums; ab 1919 Prof. in Hamburg.

VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN

Zeitschriften

DHS	- Die Deutsche Höhere Schule
MHS	- Monatschrift für Höhere Schulen
NSp	- Die Neueren Sprachen
NM	- Neuphilologische Monatsschrift
NJWJ	- Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung
Praxis	- Praxis des neusprachlichen Unterrichts
ZFEU	- Zeitschrift für den französischen und
(ZNU)	- englischen Unterricht (ab 1935: Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht)
ZRHS	- Zeitschrift für die Reform der Höheren Schulen

Sonstiges

ADNV	- Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband
NSDAP	- Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSLB	- Nationalsozialistischer Lehrerbund

ANMERKUNGEN

Hervorhebungen im Text stammen ausnahmslos von den zitierten Autoren.

Einleitung

[1]Vgl. K. Ehrke, "Englische Realien." NSp, 19 (1911/12), S. 22.; W. Dibelius, "England und Wir." Deutsche Vorträge Hamburgischer Professoren. (Hamburg, 1914), 2. Vortrag, S. 25.; ders., England. 2 Bde. (Leipzig, 61931), Bd. 1, S. 12 und 192, Bd. 2, S. 219.; R. Kircher, Wie's die Engländer machen. Politik, Gesellschaft und Literatur im demokratisierten England. (Frankfurt/M., 1929), S. 203.; W. Schmidt, "Junges Deutschland - altes England." NSp, 41 (1933), S. 41o.; K. Abshagen, König, Lords und Gentlemen. (Stuttgart, 1938), S. 221.; E. Güntsch, "Englische Geschichte vom nationalpolitischen Standpunkt." NSp, 5o (1942), S. 189.

[2]Einen Überblick über diese Entwicklung geben Die Verhandlungen des 1. Allgemeinen Deutschen Neuphilologentages. Hannover: Carl Meyer, 1886. In den regelmäßigen und ausführlichen Berichten von den Neuphilologentagen in der Zeitschrift Die Neueren Sprachen finden sich auch Angaben zur Person der Teilnehmer.

[3]Vgl. A. Bohlen, Methodik des neusprachlichen Unterrichts. (Heidelberg, 1952, 41963), S. 2.; W. Hübner, Didaktik der neueren Sprachen. (Frankfurt/M., 1929, 21933, Nachdruck 1965), S. 19.; W. Rosalewski, "Über das Können im neusprachlichen Unterricht." NSp, 22 (1914/15), S. 187.; K. Schröder, Die Entwicklung des Englischunterrichts an deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 185o. (Ratingen, 1969), S. 97.; W. Vietor, "Die neuen preußischen Lehrpläne: ein neuer Sieg der 'Reform'". NSp, 9 (19o1/o2), passim.

[4]Vgl. G. Wendt, "Die Reformmethode in den oberen Klassen der Realanstalten." NSp, 6 (1898/99), S. 199 f.; K. Ehrke, "Der englische Arbeits- und Kulturunterricht." NSp, 33 (1925), S. 179.

[5]Vgl. H. Borbein, "Die Grenzen des neusprachlichen Unterrichts." NSp, 34 (1926), S. 256.; W. Dibelius, England. S. xi.; T. Rülcker, Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen.(Frankfurt/M., 1969). Dort heißt es in einer

Anmerkung zu S. 13: "Da unsere Darstellung nur die allgemeine Tendenz heraushebt, nicht aber die Lage des Neusprachenunterrichts in allen Einzelheiten untersuchen soll, beschränken wir uns hier auf die Entwicklung in Preußen, die in den Grundzügen als repräsentativ für die deutschen Länder angesehen werden kann."

[6]Vgl. E. Schön, "Probleme der französischen Kulturkunde." NJWJ, 1 (1925), S. 247.

ERSTER TEIL

Abschnitt I 1886-1914

[1] W. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. (Berlin, 1888), S. 1 und 17.

[2] Wilhelm II., "Allerhöchster Erlaß v. 13.1o.189o." Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 4.-17.12.189o, hg. im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. (Berlin, 1891), S. 3.

[3] Ders., zit. bei H.J. Ody, Begegnung zwischen Deutschland, England und Frankreich im höheren Schulwesen seit Beginn des 19. Jahrhunderts. (Saarbrücken, 1959), S. 182.

[4] Vgl. M. Förster, "Der Bildungswert der neueren Sprachen im Mittelschulunterricht." NSp, 16 (19o8/o9), S. 144.; W. Franz, Der Wert der englischen Kultur für Deutschlands Entwicklung. (Tübingen, 1913), S. 2o.; K. Ehrke, "Richtlinien für einen zeitgemäßen englischen Unterricht." NSp, 22 (1914/15), S. 224.

[5] Zit. bei H.J. Ody, Begegnung ..., S. 182.

[6] Ebd.

[7] Vgl. dazu Ahnert, "Der 1o. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Breslau." NSp, 1o (19o2/o3), S. 213.

[8] Vgl. T. Rülcker, Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen. Zur Geschichte und Kritik seiner Didaktik und Methodik. (Frankfurt/M., 1969), S. 13 und 38.

[9] K. Ehrke, "Richtlinien ...", S. 224. Vgl. auch T. Rülcker, Der Neusprachenunterricht ..., S. 13.; A. Bohlen, Moderner Humanismus. (Heidelberg, 1957), passim.

[1o] J. Ruska, "Neue Wege zu alten Zielen." ZFEU, 6 (19o7), S. 19.

[11] W. Vietor, "Neuphilologische Wünsche für Universität und Schule." NSp, 8 (19oo/o1), S. 137.

[12] H. Borbein, "Die mögliche Arbeitsleistung der Neuphilologen." NSp, 12 (19o4/o5), S. 323.

[13] K. Ehrke, "Der englische Arbeits- und Kulturunterricht." NSp, 33 (1925), S. 175.

[14] W. Hübner, "Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht." NSp, 33 (1925), S. 163.

[15] F. Blättner, Das Gymnasium. (Heidelberg, 1960), S. 21.

[16] T. Rülcker, a.a.O., S. 21 und 37 f.

[17] Ebd., S. 38.

[18] Zit. bei E. Ahnert, "Der 8. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Wien." NSp, 6 (1898/99), S. 267.

[19] W. Falkenberg, Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht. (Köthen, 1907), S. 37.

[20] K. Ehrke, "Englische Realien." NSp, 19 (1911/12), S. 18.

[21] Aus der Thematik dieser Untersuchung ergibt sich, daß die Diskussion um den formalen Bildungswert des Englischen weitgehend unberücksichtigt bleibt.

[22] Vgl. F. Baumann, Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht. (Berlin, 1902), S. 43.

[23] Zit. bei M. Gassmeyer, "Die 4. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes." NSp, 9 (1901/02), S. 361.

[24] F. Baumann, a.a.O., S. 28.

[25] J. Ruska, a.a.O., S. 20.

[26] Zit bei E. Ahnert, "Der 11. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Köln." NSp, 12 (1904/05), S.212.

[27] B. Uhlemayr, "Wie ist der fremdsprachliche Unterricht naturgemäß umzugestalten?" NSp, 16 (1908/09), S. 322 f.

[28] S. Waetzoldt, Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. (Berlin, 1892), S. 13.; Vgl. auch A. Würzner, "Realien und Bilder im englischen Unterrichte." NSp, 1 (1894), S. 245 und 248.

[29] O. Wendt, Der neusprachliche Unterricht im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. (Langensalza, 1894), S. 4.

[30] Vgl. Anm. 18.

[31] Zit. bei E. Ahnert, "Der 8. Allgemeine ...", S. 269.

[32] G. Wendt, England, seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen. (Leipzig, 1892), S. v.

[33] Ders., "Die Reformmethode in den oberen Klassen der Realanstalten." NSp, 6 (1898/99), S. 195.

[34] Zit. bei W. Scheffler, "Fünfundzwanzigjährige Jubelfeier der Dresdner Gesellschaft für neuere Philologie." NSp, 11 (1903/04), S. 34.

[35] Zit. bei E. Ahnert, "Der 13. Allgemeine ...", S. 236. Diese Zielsetzung wurde bereitwillig von deutschen Anglisten übernommen; vgl. H. Schneegans, "Die Ideale der neueren Philologie." NSp, 14 (1906/07), S. 327.

[36]Zit. bei K. Meier, "Die 2. Hauptversammlung ...", S. 4o1.

[37]Zit. bei Rosenbauer, "Die 2. Hauptversammlung des Bayrischen Neuphilologen-Verbandes." NSp, 1o (19o2/o3), S. 161: "Namentlich dürfte aber auch der fremdsprachliche Unterricht sich nicht der Aufgabe entziehen, erzieherisch nach allen Seiten und insbesondere nach der nationalen zu wirken."; Vgl. auch E. Ahnert, "Der 1o. Allgemeine ...", S. 213; B. Assmann, "Die 11. Hauptversammlung ...", S.435.

[38]K. Ehrke, "Richtlinien ...", S. 375.

[39]Anon., "Gesellschaftliche Eindrücke vom Neuphilologentag." NSp, 22 (1914/15), S. 328.

[4o]W. Apelt, Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886-1945. Ein Irrweg deutscher Philologen. Berlin (Ost), 1967, S. 14.

[41]T. Rülcker, a.a.O., S. 16.

[42]Vgl. P. Aronstein, Methodik des neusprachlichen Unterrichts. 2 Bde., (Leipzig, [2]1926), Bd. 1, S. 131.; Banner, "Die neuesten Strömungen auf dem Gebiete der modernen Philologie und die sich daraus ergebende Reform von Studium und Vorbildung." NSp, 2 (1895), S. 212.

[43]T. Rülcker, a.a.O., Fußnote S. 41.

[44]Vgl. Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. (Berlin, 1891), S. 38.; Banner, a.a.O., S. 212.

[45]G. Wendt, "Die Reformmethode ...", S. 2o7.

[46]Lehrpläne ... (Berlin, 19o1), S. 42.

[47]A. Würzner, a.a.O., S. 249. Vgl. auch A. Altschul, "Über Bilder als Lehrmittel beim Unterricht in den neusprachlichen Realien." NSp, 13 (19o5/o6), S. 258.

[48]O. Söhring, "Realien im französischen und englischen Unterricht." ZFEU, 5 (19o6), S. 223.

[49]S. Waetzoldt, a.a.O., S. 14.

[5o]Zit. bei Seydel, "Die 8. Hauptversammlung ...", S. 283.

[51]Zit. bei E. Ahnert, "Der 12. Allgemeine ...", S. 231; Vgl. ders., "Der 15. Allgemeine ...", S. 233.

[52]C. Peters, England und die Engländer. (Berlin, 19o4), S. vi.

[53]H. Frh. Langwerth v. Simmern, Der englische Nationalcharakter. (Halle, 19o7), S. 1.

[54]E. Dick, "Literatur oder Realien im Englischunterricht?" ZFEU, 12 (1913), S. 294.

[55] A. Würzner, a.a.O., S. 248.

[56] P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 1, S. 131.

[57] F. Roeder, "Englischer Kulturunterricht." Englischer Kulturunterricht, hg. F. Roeder. (Leipzig, 1924), S. 2.

[58] W. Hübner, Didaktik der neueren Sprachen. (Frankfurt/M., 1929, ^{2}1933, Nachdruck 1965), S. 27.

[59] R. Münch, Die Dritte Reform des neusprachlichen Unterrichts. (Frankfurt/M., 1936), S. 8.

[60] A. Bohlen, "Die nationalpolitische Linie im neusprachlichen Unterricht." NM, 5 (1934), S. 2.

[61] H. Fischer-Wollpert, "Politische Bildung im englischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe." Der fremdsprachliche Unterricht, 2 (1968), S. 7.

[62] T. Rülcker, a.a.O., S. 42

[63] Ebd., S. 46.

[64] Vgl. dazu u.a. die Schriften von G. Keller zur Sozialpsychologie.

[65] S. Waetzoldt, a.a.O., S. 13.

[66] Zit. bei R. Kron, "Die 'Reformsitzung' des 6. Allgemeinen Deutschen Neuphilologentages." NSp, 2 (1895), S. 243.

[67] G. Wendt, "Die Reformmethode ...", S. 199 f.

[68] Lehrpläne ... (Berlin, 1901), S. 44.

[69] W. Mangold, "Der Unterricht im Französischen und Englischen." Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, hg. W. Lexis (Halle, 1902), S. 210.

[70] O. Thiergen, Methodik des neuphilologischen Unterrichts. (Leipzig, ^{3}1914), S. 105 f.

[71] T. Rülcker, a.a.O., S. 47.

[72] G. Wendt, "Die Reformmethode ...", S. 200.

[73] Vgl. O. Söhring, a.a.O., S. 219 f.; K. Wiehl, "Charakterbildung und der neusprachliche Unterricht." NSp, 21 (1913/14), S. 592.

[74] Vgl. E. Ahnert, "Der 10. Allgemeine ...", S. 232.; ders., "Der 11. Allgemeine ...", S. 206 und 212.

[75] H. Schneegans, "Die Ideale der neueren Philologie." NSp, 14 (1906/07), S. 331.; vgl. M. Förster, "Der Bildungswert der neueren Sprachen im Mittelschulunterricht." NSp, 16 (1908/09), S. 139 ff.

[76] R. Bürger, "Die Wissenschaftlichkeit des neusprachlichen Unterrichts." ZFEU, 11 (1912), S. 112 f.

[77] E. Dick, a.a.O., S. 294.

[78] Ebd.

[79] O. Thiergen, a.a.O., S. 1o5 f.

[8o] P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 2, S. 97.; vgl. ders., "Das Englische als Gegenstand 'nationaler Auslandsbildung' an unseren höheren Schulen." MHS, 17 (1918), S. 211 f.

[81] T. Rülcker, a.a.O., S. 24.

[82] So unterschied sich O. Wendts Definition von Sprache in ihrem mechanisch-naturwissenschaftlichen Charakter noch erheblich von den späteren Auffassungen der Kulturkundler, die teils am organischen Sprachbegriff Humboldts, teils an der Strukturlehre Diltheys und Sprangers orientiert waren. O. Wendt, a.a.O., S. 21: "Denn 'Sprache' ist intensive Äußerung des seelischen Lebens, das durch physische Mittel ... zur äußeren Wahrnehmung kommt, sie ist Resultat des vorher mit den Sinnen Wahrgenommenen ..."

[83] G. Wendt, "Reform und Antireform." NSp, 11 (19o3/o4), S. 564.; vgl. E. Ahnert, "Der 11. Allgemeine ...", S. 2o6.

[84] T. Rülcker, a.a.O., S. 16.

[85] Banner, a.a.O., S. 212.

[86] Lehrpläne ..., (Berlin, 19o1), S. 45.

[87] W. Münch, "Zur Charakteristik der englischen Sprache." NSp, 7 (1899), S. 91 f.

[88] An diese Stelle gehört auch die Problematik des Schüleraustausches. Wegen seiner geringen Größenordnung wird er hier nicht gesondert behandelt.

[89] Vgl. die Jahresberichte von M. Hartmann in NSp, 1o (19o2/o3) ff.

[9o] Vgl. ebd., passim.

[91] Zit. bei M. Hartmann, "Jahresbericht ...", NSp, 17 (19o9/1o), S. 365.

[92] Eine der wenigen Gegenstimmen war die des ostpreußischen Schuldirektors H. Clodius, der den Schülerbriefwechsel für "einen pädagogischen Unfug" hält. Den Gedanken- und Informationsaustausch der Briefpartner bezeichnet er als "nebensächliche Dinge, über die kein ernster Mann ein Wort verliert..." H. Clodius, "Der internationale Briefwechsel und kein Ende." ZFEU, 3 (19o4), S. 245.

[93] H. Massoul, "Versuch eines internationalen Schülerbriefwechsels." NSp, 5 (1898), S. 87.

[94] J. Block, "Die internationale Schülerkorrespondenz." NSp, 6 (1898/99), S. 621.

[95] Ebd., S. 624.

[96] K. Markscheffel, Der internationale Schülerbriefwechsel. Seine Geschichte, Bedeutung, Einrichtung und sein gegenwärtiger Stand. (Marburg, 1903), S. 29.

Abschnitt II 1914-1918

[1] Vgl. A. Hasl, "Fremdsprachen im Rahmen neuer Erziehungsideale." ZFEU, 14 (1915), S. 177.; C. Pilz, "Fremdsprachlicher Unterricht und deutschnationale Bildung." NSp, 23 (1915/16), S. 605.; W. Tappert, "Wie stehen wir zu unserem neusprachlichen Fachstudium?" NSp, 25 (1917/18), S. 139.

[2] A. Hasl, "Neuphilologische Zeit- und Streitfragen." ZFEU, 14 (1915), S. 405 und 407.

[3] W. Sombart, Händler und Helden. Patriotische Besinnungen. (Leipzig, 1915), Widmung.

[4] Ebd., S. 142 f.

[5] C. Pilz, a.a.O., S. 604.

[6] O. Lohmann, "Die neuere Philologie und der Krieg." NSp, 23 (1915/16), S. 4.

[7] O. Wiese, "Sollen wir die Kinder noch mit den Sprachen unserer Feinde quälen?" Blätter für höheres Schulwesen, 32 (1915), S. 210.

[8] Th. Engwer, "Die neueren Sprachen." Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, hg. J. Norrenberg. (Leipzig, 1916), S. 114 f.

[9] R. Müller, "Der gegenwärtige Stand der neusprachlichen Methodik." ZFEU, 14 (1915), S. 421.

[10] J. Clasen, "Die neueren Sprachen und der Krieg." NSp, 23 (1915/16), S. 196.

[11] H. Borbein, Auslandsstudien und neusprachlicher Unterricht im Lichte des Weltkrieges. (Leipzig, 1917), S. 13.

[12] A. Schumann, "Schaden moderne Lektüre und Realienkunde im neusprachlichen Unterricht dem deutschen Nationalbewußtsein?" NSp, 24 (1916/17), S. 35.

[13] "Die Denkschrift des preußischen Kultusministeriums über die Förderung der Auslandsstudien." Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik, 11 (1917), S. 520.

[14] Ebd., S. 514.

[15]L. Zimmermann, "Kulturkunde und neusprachlicher Unterricht." NSp, 36 (1928), S. 257.

[16]A. Schröer, "Zur Charakterisierung der Engländer." (Bonn, 1915), S. 78.

[17]E. Hollack, "Der Krieg und die neuere Philologie." NSp, 23 (1915/16), S. 294.

[18]K. Wehrmann, "Die Ausbildung der Lehrer der neueren Sprachen." NSp, 23 (1915/16), S. 141.

[19]C. Pilz, a.a.O., S. 605.

[20]Vgl. E. Meyer, England. (Stuttgart, 1916), S. 208.; A. Fischer, "Gedanken über die Reform der deutschen höheren Schule." Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, hg. J. Norrenberg. (Leipzig, 1916), S. 20.; L. Morsbach, England und die englische Gefahr. (Berlin, 1917), S. 7.

[21]A. Fischer, a.a.O., S. 26.

[22]"Die Denkschrift ...", S. 527.

[23]M. Frischeisen-Köhler, "Das englische Volk und die Kultur Englands." Das englische Gesicht. England in Kultur, Wirtschaft und Geschichte, hg. M. Frischeisen-Köhler u.a. (Berlin, 1915), S. 16.

[24]Ebd., S. 26; vgl. A. Hettner, Englands Weltherrschaft und ihre Krisis. 3., umgearb. Auflage von Englands Weltherrschaft und der Krieg. (Leipzig, 1917), S. 28.

[25]W. Küchler, "Vom Sinn und Wert unserer Arbeit." NSp, 23 (1915/16), S. 386.

Abschnitt III 1919-1933

[1]W. Dibelius, England. 2 Bde., (Leipzig, [6]1931), S. xi.

[2]F. Oeckel, "Die Neugestaltung des höheren Schulwesens und die neuen Sprachen." ZFEU, 19 (1920), S. 243.

[3]H. Richert, Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. (Tübingen, 1920), S. 71.

[4]Ebd., S. 72.

[5]P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 1, S. 3.; vgl. A. Krüper, "Deutschkunde im neusprachlichen Unterricht." ZFEU, 17 (1918), S. 177.

[6]W. Hübner, "Kulturkunde ...", S. 163.

[7]F. Karpf, "Die neueren Sprachen nach dem Kriege." NSp, 24 (1916/17), S. 392.

[8]F. Oeckel, "Die Neugestaltung ...", S. 243.

[9]P. Aronstein, "Das Englische als humanistisches Unterrichtsfach an unseren höheren Schulen." ZFEU, 24 (1925), S. 2.

[10]K. Ehrke, "Der englische Arbeits- und Kulturunterricht." NSp, 33 (1925), S. 176.

[11]Th. Zeiger, "Einheitsschule und neuere Sprachen." NSp, 27 (1919/20), S. 260.

[12]W. Hübner, "Kulturkunde ...", S. 167.

[13]Richtlinien für die Lehrpläne der Höheren Schulen Preussens, hg. H. Richert. (Berlin: Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, Hefte 19 und 20, [4,5]1925), S. 4.

[14]Ebd., S. 308 f.

[15]M. Deutschbein, "Preußische Schulreform und neuere Sprachen." NSp, 32 (1924), S. 255.

[16]P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 1, S. 72.

[17]Ders., "Englisch am neusprachlichen Gymnasium." NSp, 32 (1924), S. 274.

[18]G. Bäumer, Europäische Kulturpolitik. (Berlin, 1926), S. 8 und 35.

[19]L. Zimmermann, "Kulturkunde ...", S. 258.

[20]W. Hübner, Didaktik ..., S. 52.

[21]K. Schwedtke, "Der Gedanke der Konzentration in seiner Bedeutung für die Auswahl der Lektüre im deutschen und neusprachlichen Unterricht." NM, 1 (1930), S. 541.

[22]K. Schawe, "Das Kulturmandat des Neusprachlers." NM, 1 (1930), S. 576.

[23]F. Oeckel, "Zum neusprachlichen Bildungsziel." NSp, 41 (1933), S. 329.

[24]R. Münch, "Neue Sicht für Auslandfahrer. (Erfahrungen einer englischen Studienreise)" NSp, 46 (1938), S. 485.

[25]W. Apelt, a.a.O., S. 64.

[26]F. Blättner, a.a.O., S. 17.

[27]A. Günther, "Neusprachlicher Unterricht, Schülerbibliothek und Auslandskunde." ZFEU, 20 (1921), S. 226.

[28]E. Otto, Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre. (Leipzig, [2,3]1925), S. 4.

[29] Ebd., S. 335.

[3o] K. Ehrke, "Der englische Arbeits- ...", S. 177.

[31] P. Aronstein, Englische Wortkunde. (Leipzig, 1925), Vorwort.

[32] Ders., "Das Englische als humanistisches ...", S. 3.

[33] Richtlinien ..., S. 113.

[34] K. Ehrke, "Der neusprachliche Kulturunterricht." NSp, 35 (1927), S. 81.

[35] R. Schultes, "Das wesenskundliche Prinzip in der Erkenntnisarbeit des englischen Unterrichts." NM, 3 (1932), S. 64.

[36] Ebd., S. 65.

[37] H. Platz, "Kulturkunde und Schule." Hochland, 25 (1927/28), S. 521.

[38] W. Hübner, Die englische Lektüre im Rahmen eines kulturkundlichen Unterrichts. (Leipzig, 1925), S. 34.

[39] F. Bergert, "Politische Bildung im englischen Unterricht." ZFEU, 29 (193o), S. 618 f.

[4o] E. Otto, "Möglichkeit und Aufgabe der Kulturkunde und des kulturkundlichen Unterrichts." NSp, Beiheft 15 (1928), S. 7.

[41] W. Hübner, Didaktik ..., S. 27.

[42] E. Otto, Methodik ..., S. 337.

[43] W. Hübner, Didaktik ..., S. 32.

[44] P. Hartig, "Kulturkunde und Humanität." NSp, Beiheft 15, (1928), S. 24.

[45] E. Schön, "Probleme der französischen Kulturkunde." NJWJ, 1 (1925), S. 245.

[46] E. Otto, "Möglichkeit ...", S. 7 f.

[47] Ebd., S. 6 und 8.

[48] O. Baumgarten, Religiöses und kirchliches Leben in England. (Leipzig, 1922), S. 5.

[49] W. Hübner, Didaktik ..., S. 32.

[5o] M. Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. J. Winckelmann. (Tübingen, [3]1968), S. 545.

[51] O. Baumgarten, a.a.O., S. 5.

[52] W. Hübner, zit. bei Th. Zeiger, "Der 19. Allgemeine ...", S. 343.

[53] Ders., Didaktik ..., S. 31.

[54]K. Ehrke, "Der englische Arbeits- ...", S. 176.

[55]W. Martini, "Schule und Wissenschaft." NSp, 36 (1928), S. 417.

[56]Vgl. G. Kamitsch, "Das neusprachliche Gymnasium." ZFEU, 26 (1927), S. 84.; W. Hübner, Didaktik ..., S. 31.; E. Schön, "Über das Verhältnis der Kulturkunde zum literarischen Kunstwerk." NSp, 37 (1929), S. 189.

[57]K. Schwedtke, "Gegenwärtige Lage und Hauptproblem des neusprachlichen Unterrichts." NM, 2 (1931), S. 433.

[58]W. Hübner, Didaktik ..., S. 27.

[59]E. Schön, "Probleme ...", S. 245.

[60]P. Aronstein, "Die Kulturkunde im englischen Unterricht." MHS, 25 (1926), S. 263.

[61]K. Schwedtke, "Das kulturkundliche Unterrichtsprinzip, seine Möglichkeiten und Grenzen." NSp, 4o (1932), S. 214.

[62]"Die 18. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes in Nürnberg." Bericht erstattet von der Vorstandschaft. NSp, 31 (1923), S. 16o.

[63]Vgl. E. Schön, "Probleme ...", S. 245.; K. Schwedtke, "Gegenwärtige ...", S. 433.

[64]W. Hübner, "Kulturkunde ...", S. 167.; vgl. P. Aronstein, "Die Kulturkunde ...", S. 263.

[65]E. Schön, "Probleme ...", S. 247. Weitere Definitionsversuche finden sich bei: V. Klemperer, "Immer wieder 'Kulturkunde'." NJWJ, 4 (1928), S. 273.; G. Kamitsch, "Ein Jahr Richtlinien." ZFEU, 25 (1926), S. 389.

[66]Vgl. W. Hübner, "Kulturkunde ...", S. 168.; W. Martini, a.a.O., S. 4o6.; H. Platz, "Kulturkunde ...", S. 521.; F. Bergenthal, "Zu dem Aufsatz von J. Gelhard 'Zur gegenwärtigen Lage des Unterrichts in den neueren Sprachen'." ZFEU, 3o (1931), S. 128.; V. Klemperer, "Der Streit um den Begriff Kulturkunde." NSp, 33 (1925), S. 44o.; E. Schön, "Über das Verhältnis ...", S. 192.

[67]W. Steinbeck, "Zum Problem der Kulturkunde." NM, 2 (1931), S. 1.

[68]Ebd.

[69]W. Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in der Geisteswissenschaft. (Leipzig, 1927), S. 154. (Gesammelte Schriften, Bd. 7)

[70]E. Spranger, Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. (Leipzig, 1922), S. 2o.

[71]Ebd., S. 6.

[72] H. Heicke, Der Strukturbegriff als methodischer Grundbegriff einer geisteswissenschaftlichen Psychologie bei Dilthey und Spranger. (Halle, 1927), S. 42.

[73] W. Dilthey, a.a.O., S. 15o.

[74] Ebd.

[75] W. Steinbeck, a.a.O., S. 3.

[76] W. Hübner, "Kulturkunde ...", S. 168.

[77] W. Martini, a.a.O., S. 4o6.

[78] K. Beyer, "Schule und Kulturkunde." Die Erziehung, 2 (1926/27), S. 29.

[79] W. Dilthey, a.a.O., S. 283.

[8o] M. Scheler, Nation und Weltanschauung. (Leipzig, 1923), S. 7.

[81] E. Spranger, "Wie erfaßt man einen Nationalcharakter?" Die Erziehung, 15 (194o), S. 62.

[82] M. Scheler, Nation ..., S. 15.

[83] Th. Litt, "Gedanken zum 'kulturkundlichen' Unterrichtsprinzip." Die Erziehung, 1 (1925/26), S. 48.

[84] Ebd., S. 49.

[85] Ebd., S. 11o.

[86] Ebd., S. 53.

[87] Ebd., S. 54.

[88] V. Klemperer, "Der Streit ...", S. 441.

[89] P. Hartig, "Kulturkunde und Humanität." NSp, Beiheft 15 (1928), S. 27.

[9o] E. Otto, "Möglichkeit ...", S. 3.

[91] W. Steinbeck, a.a.O., S. 13 ff.

[92] K. Beyer, "Schule ...", S. 27.

[93] Ebd., S. 29.

[94] K. Graef, "Kulturkunde und kulturkundliches Lesebuch." NSp, 38 (193o), S. 479.

[95] Ebd.; vgl. K. Beyer, "Schule ...", S. 91.

[96] Th. Litt, a.a.O., S. 46 f.

[97] Ebd., S. 1o5.

[98] Ebd., S. 1o6.

[99] H. Nohl, "Der Bildungswert fremder Kulturen." Die Erziehung, 3 (1927/28), S. 527.; W. Steinbeck, a.a.O., S. 11.

[100] L.L. Schücking, "Die Kulturkunde und die Universität." NSp, 35 (1927), S. 7.

[101] V. Klemperer, "Immer wieder ...", S. 28o.

[102] E. Weber, "Das kulturkundliche Bildungsideal der neuen Lehrpläne." Deutsches Philologenblatt, 34 (1926), S. 649.

[103] Vgl. Literaturverzeichnis.

[104] K. Graef, "Kulturkunde ...", S. 479.

[105] Ebd., S. 488.

[106] P. Hartig, zit. bei K. Graef, "Kulturkunde ...", S. 487.

[107] K. Schwedtke, "Das kulturkundliche ...", S. 213.

[108] E. Ullrich, "Die Umgestaltung des neusprachlichen Unterrichts." ZFEU, 22 (1923), S. 282.

[109] F. Karpf, "Kulturkunde und Verständigung." NSp, 36 (1928), S. 1o.

[110] W. Maier, "Die englische Lektüre in Oberklassen." NSp, 38 (193o), S. 288.; vgl. P. Aronstein, "Die Kulturkunde ...", S. 263.

[111] W. Hübner, Didaktik ..., S. 179.

[112] W. Gaede und A. Kruse, "Geleitwort der Herausgeber." ZFEU, 29 (193o), S. 1.

[113] W. Bolle, "Die Bildungsaufgaben der neueren Sprachen." Schulreform und Bildungsziel (Reformanstalten und Oberrealschule), hg. Behrend. (Leipzig, 1928), S. 16o.

[114] K. Ehrke, "Der englische Arbeits- ...", S. 179.

[115] W. Hübner, "Kulturkunde ...", S. 174.

[116] A. Krüper, "Deutschkunde im neusprachlichen Unterricht." ZFEU, 17 (1918), S. 178.

[117] W. Schwabe, "Der kulturkundliche Unterricht der neueren Sprachen im Lichte der Schulpraxis." NSp, 34 (1926), S. 35o.

[118] Th. Zeiger, "Zum neusprachlichen Unterricht in der höheren Schule." NSp, 29 (1921), S. 88.

[119] E. Schön, "Über das Verhältnis ...", S. 192.

[120] Ders., "Gedanken über zwei Aufgaben der fremdsprachlichen Bildungsarbeit: 'Das Eigenrecht des Werks' und 'Das Gesamtbild einer Zeit'." NSp, 34 (1926), S. 359 und 364 f.

[121] R. Schultes, a.a.O., S. 72.

[122] P. Aronstein, "Die Kulturkunde ...", S. 267.

[123] Ders., Methodik ..., Bd. 2, S. 98.

[124] L.L. Schücking, "Die Kulturkunde ...", S. 1o.

[125] L. Zimmermann, "Kulturkunde ...", S. 261.

[126] Ebd., S. 259.

[127] H. Weinstock, "Sprachunterricht und Kulturkunde." Die Erziehung, 3 (1927/28), S. 136.

[128] P. Hartig, "Kulturkunde und Humanität." S. 31.

[129] W. Hübner, Didaktik ..., S. 123 f.

[13o] W. v. Humboldt, zit. bei P. Aronstein, Englische Stilistik. (Leipzig, 1924), S. 4.

[131] W. Hübner, Didaktik ..., S. 15.

[132] W. Wundt, zit. bei P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 1, S. 17.

[133] P. Aronstein, Englische Stilistik. S. 4.

[134] W. v. Humboldt, zit. bei H. Freyer, "Sprache und Kultur." Die Erziehung, 3 (1927/28), S. 73.

[135] Ders., zit. bei A. Bohlen, Moderner Humanismus. (Heidelberg, 1957), S. 137.

[136] Ders., zit. bei E. Fey, "Wilhelm von Humboldts Sprachforschung und die Sprachenschule." NM, 7 (1936), S. 11.

[137] Ebd., S. 5.

[138] P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 1, S. 84.

[139] M. Deutschbein, "Kulturkunde und Universität." NJWJ, 4 (1928), S. 59o.

[14o] K. Vossler, "Über das Verhältnis von Sprache und Nationalgefühl." NSp, 26 (1918/19), S. 3.

[141] L. Weisgerber, "Vom Sinn des Unterrichts in fremden Sprachen." NJWJ, 7 (1931), S. 444.

[142] A. Nehring, "Sprachgeist und Volksgeist." NSp, 28 (192o/21), S. 3o1.

[143] W. Hübner, "Kulturkunde ...", S. 172 f.

[144] R. Besser, "Bemerkungen zum Bildungswert des Englischen." NSp, 38 (193o), S. 1o6.

[145] W. Klöpzig, "Wie läßt sich die Grammatik im neusprachlichen Unterrichte auf der Oberstufe historisch und philosophisch vertiefen?" ZFEU, 22 (1923), S. 16.

[146] W. Hübner, "Kulturkunde ...", S. 173.

[147] Richtlinien ..., S. 116 und 118.

[148] M. Deutschbein, Neuenglische Stilistik. (Leipzig, 1932), S. vii.; P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 2, S. 67 f.

[149]M. Deutschbein, Neuenglische Stilistik, S. vii.

[150]P. Aronstein, "Das Englische als humanistisches Unterrichtsfach ...", S. 6.

[151]Ders., Englische Stilistik. S. 4.

[152]M. Deutschbein, Neuenglische Stilistik. S. vii.

[153]P. Aronstein, Englische Wortkunde. S. 11o.; vgl. K. Ehrke, "Sprachunterricht und Kulturunterricht auf der Oberstufe." NSp, 34 (1926), S. 212.; E. Mackel, "Die Sprache im Dienste der Auslandskunde." NSp, 3o (1922), S. 99.

[154]A. Nehring, a.a.O., S. 311.

[155]W. Schultes, a.a.O., S. 145.

[156]W. Preusler, "Historische und philosophische Vertiefung der Grammatik auf der Oberstufe." ZFEU, 22 (1923), S. 289.

[157]K. Ehrke, "Der neusprachliche Kulturunterricht." S. 84.

[158]H. Spies, Kultur und Sprache im neuen England. (Leipzig, [2]1928), S. viii f.

[159]W. Hüllen, "Sprachwissenschaft und Landeskunde." Praxis, 16 (1969), S. 311.

Abschnitt IV 1933-1939

[1]R. Fränkel, Der fremdsprachliche Unterricht und die neue Erziehung. (Leipzig, 1933), Vorwort.

[2]W. Bolle, "Shakespeare im Rahmen der Bildungsarbeit der Höheren Schule." NM, 4 (1933), S. 362.

[3]W. Frick, Kampfziel der deutschen Schule.(Langensalza, 1933), S. 6 f.

[4]Ebd., S. 19.

[5]W. Hübner, "Englisches Schrifttum und deutsche Erziehung." NM, 5 (1934), S. 197.

[6]Ebd., S. 193.

[7]Ebd., S. 194.; vgl.R. Münch, Die Dritte Reform des neusprachlichen Unterrichts. (Frankfurt/M., 1936), S. 7.; F. Oeckel, "Zur Stellung des Englischen als Hauptsprache." NM, 8 (1937). S. 25.

[8]Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Mit dem Einführungserlaß des Reichserziehungsministers vom 29.1.1938 über die Neuordnung der Höheren Schule. (Berlin, 1938), S. 17.

[9] Ebd., S. 9 f.

[10] Ebd., S. 10.

[11] A. Hitler, Mein Kampf. 2 Bde. in 1 Band. 265.-269. Tausend, (München, 1937), S. 452.; vgl. E. Barts, "Wesen und Ziele des Boy Scout Movement." NSp, 45 (1937), S. 489.; A. Junge, "Der Wert des englischen Unterrichts für die nationale Erziehung." NSp, 41 (1933), S. 72.

[12] A. Hitler, Mein Kampf. S. 474 f.

[13] W. Apelt, a.a.O., S. 67.

[14] A. Hitler, Mein Kampf. S. 475 f.

[15] E. Dieterich, "Die neueren Sprachen an Universität und Schule." NSp, 45 (1937), S. 24.

[16] A. Krüper, Die nationalpolitische Bedeutung des englischen Unterrichts. (Frankfurt/M., 1935), S. 1.

[17] Th. Siebert, "Bedeutung und Wert der neueren Fremdsprachen für die Höhere Schule im nationalsozialistischen Staat." NM, 6 (1935), S. 279.

[18] A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 5.

[19] R. Münch, Die Dritte Reform ..., S. 5.

[20] P. Wissmann, "Die Lektüreauswahl und die Themen der schriftlichen Arbeiten im neusprachlichen Unterricht der Höheren Schulen Ostpreußens 1934/35 im Lichte der Gegenwartsforderungen." ZNU, 35 (1936), S. 37.

[21] Erziehung und Unterricht ..., S. 207.

[22] H. Fischer, "Anregungen zur Einordnung des neusprachlichen Unterrichts in die nationalsozialistische Erziehung." NSp, 43 (1935). S. 513 f.

[23] W. Héraucourt, Die Darstellung des englischen Nationalcharakters in John Galsworthys "Forsyte Saga." Eine psychologische Untersuchung. (Marburg, 1933; 1938), Vorwort.

[24] W. Köhn, "Der Rassengedanke in den englischsprechenden Ländern." ZNU, 36 (1937), S. 129 f.

[25] H. Fischer, "Die Führertagung des NSLB in Bayreuth." NSp, 44 (1936), S. 129.

[26] R. Münch, Die Dritte Reform ..., S. 11.

[27] Erziehung und Unterricht ..., S. 207.

[28] H. Kügler, "Volkskunde im Unterricht der neueren Sprachen." NM, 5 (1934), S. 150.; vgl. A. Mack, "Möglichkeiten, Grenzen und Notwendigkeiten des neusprachlichen Unterrichts." NM, 6 (1935), S. 9.; P. Wissmann, "Die Lektüreauswahl ...", S. 37.

[29] H. Fischer, "Anregungen ...", S. 513.

[30] Ebd., S. 512.

[31] A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 139.

[32] A. Mack, "Möglichkeiten ...", S. 1o.

[33] P. Hartig, "Die geschichtsphilosophische Begründung der Kulturkunde." NM, 5 (1934), S. 435.

[34] R. Münch, "Doch noch Kulturkunde?" NM, 7 (1936), S. 54.

[35] J. Gelhard, "Zur gegenwärtigen Lage des Unterrichts in den neueren Sprachen." ZFEU, 29 (193o), S. 553.

[36] P. Wissmann, "Zur gegenwärtigen Lage des fremdsprachlichen Unterrichts." ZFEU, 32 (1933), S. 35.

[37] A. Krüper, "Englisch als Lehrfach der nationalsozialistischen höheren Schule." NSp, 43 (1935), S. 89.

[38] P. Hartig, "Die geschichtsphilosophische ...", S. 435.

[39] P. Wissmann, "Zur gegenwärtigen ...", S. 4o.

[40] E. Fey, "Wilhelm von Humboldts ...", S. 25.

[41] Herm. Heuer, "Nationale Gegenwartsaufgaben der Neuphilologie." NSp, 41 (1933), S. 261.

[42] H.F.K. Günther, zit. bei P. Borgwardt, "Shakespeare und seine Behandlung im heutigen Klassenunterricht." NSp, 44 (1936), S. 197.

[43] J. Gelhard, "Fort mit der Kulturkunde aus der höheren Schule!" Deutsches Philologenblatt, 41 (1933), S. 117.

[44] R. Münch, "Doch noch ...", S. 56.

[45] E. Fey, "Wilhelm von Humboldts ...", S. 24.

[46] P. Hartig, "Die geschichtsphilosophische ...", S. 439.

[47] Herm. Heuer, "Nationale ...", S. 259.

[48] R. Münch, "Doch noch ...", S. 5o und 6o.

[49] Ebd., S. 57.

[50] Ebd., S. 58.

[51] Ebd., S. 6o.

[52] A. Bohlen, "Die nationalpolitische Linie im neusprachlichen Unterricht." NM, 5 (1934), S. 3.

[53] Herm. Heuer, "Nationale ...", S. 262.

[54] M. Deutschbein, "Die Aufgaben der englischen Philologie im neuen Staat." NSp, 41 (1933), S. 328 f.

[55] K. Schmidt, "Der neusprachliche Unterricht in seiner Bedeutung für die Erkenntnis des Auslandes." MHS, 33 (1934), S. 53.

[56]W. Bolle, "Volkstumsbildung und Neuere Sprachen." NSp, 43 (1935), S. 75.

[57]O. Harlander, "Französisch und Englisch im Dienste der rassenpolitischen Erziehung." NSp, 44 (1936), S. 45.

[58]H. Krieger, "Der Rassengedanke im englischen Unterricht." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. (Leipzig, 1939), Bd. 1, S. 248 f.

[59]A. Bohlen, "Die nationalpolitische ...", S. 6.

[60]H. Zeller, "Der fremdsprachliche Unterricht als Kulturunterricht." NSp, 42 (1934), S. 162 f.

[61]Th. Siebert, a.a.O., S. 277 f.

[62]G. Gräfer, "Das Ziel." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. (Leipzig, 1939), Bd. 1, S. 1o f.

[63]R. Münch, "Doch noch ...", S. 55.

[64]F. Wächtler, "Die Aufgaben des Neusprachlers im neuen Europa." NSp, 47 (1939), S. 35o.

[65]W. Bolle, "Volkstumsbildung ...", S. 81.

[66]J. Schmidt, "Die neueren Sprachen in der nationalen Bildung." NM, 4 (1933), S. 195.

[67]H. Schrey, Didaktik der Englandkunde an Hauptschulen. Kritische Überprüfung und Versuch einer Grundlegung. (Frankfurt/M., 1958, [4]1966), S. 18.

[68]W. Bolle, "Volkstumsbildung ...", S. 84.; vgl. R. Münch, "Doch noch ...", S. 59.

[69]W. Hübner, "Englisches Schrifttum ...", S. 2oo.

[70]R. Fränkel, a.a.O., S. 14.

[71]A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 8.

[72]R. Münch, "Konzentration und Eigenrecht des Faches. Prinzipien und Praxis." NSp, 42 (1934), S. 94 und 99.

[73]E. Weltzien, "Grundsätzliches zur Frage der neusprachlichen Lesestoffe." NM, 7 (1936), S. 18o.

[74]Erziehung und Unterricht ..., S. 216.

[75]E. Weltzien, "Grundsätzliches ...", S. 18o.

[76]H. Fischer, "Zum Einbau des neusprachlichen Unterrichts in die nationalsozialistische Erziehung." NSp, 44 (1936), S. 414.

[77]O. Harlander, "Französisch und Englisch ...", S. 47.

[78]P.F. Gülke, "Führer formen Völker (Cromwell)." NSp, 45 (1937), S. 112.

[79]Ebd.

[80] O. Harlander, "Französisch und Englisch ...", S. 5o.

[81] W. Keller, "Carlyle und der Führergedanke." ZFEU, 33 (1934), S. 151.

[82] W. Hübner, "Der politische Prosatext im englischen Unterricht." NM, 7 (1936), S. 454.; vgl. W. Kalthoff, "Von der Arbeit des Neusprachlers. Grundsätze und Leitsätze." NSp, 41 (1933), S. 274.

[83] E. Barts, "'Zeitgemäße' Schullektüre?" NM, 6 (1935), S. 38o.

[84] A. Bohlen, "Die nationalpolitische ...", S. 9.

[85] Erziehung und Unterricht ..., S. 218.

[86] A. Bohlen, "Die nationalpolitische ...", S. 9.

[87] Ebd.

[88] Erziehung und Unterricht ..., S. 219.

[89] G. Schad, "Die Aufgabe der neueren Fremdsprachen in der heutigen höheren Schule." NSp, 44 (1936), S. 514.

[90] Erziehung und Unterricht ..., S. 219.

[91] G. Schad, a.a.O., S. 514.

[92] E. Weltzien, "Grundsätzliches ...", S. 18o.

[93] W. Keller, "Carlyle ...", S. 137.

[94] W. Hübner, "Englisches Schrifttum ...", S. 2o9.

[95] Vgl. W. Keller, "Carlyle ...", S. 146.

[96] R. Münch, Die Dritte Reform ..., S. 33.

[97] W. Hübner, "Englisches Schrifttum ...", S. 2o1.

[98] P. Borgwardt, "Shakespeare ...", S. 199.

[99] Diese beiden Dramen standen allgemein im Vordergrund der Shakespeare-Lektüre; vgl. H. Fischer, "Anregungen ...", S. 517.; A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 81.

[100] L. Eckloff, "Heroismus und politisches Führertum bei Shakespeare." ZNU, 37 (1938), S. 98 und 1o5.

[101] A. Mack, "Möglichkeiten ...", S. 13.

[102] B. Engelhardt, "Gedanken zur Dritten Reform des neusprachlichen Unterrichts." NSp, 45 (1937), S. 82.

[103] R. Münch, Die Dritte Reform ..., S. 32.

[104] K. Schrey, "Der englische Lektüreunterricht der Oberstufe." NSp, 45 (1937), S. 3o5.

[105] W. Hübner, "Der politische Prosatext ...", S. 454.

[106] A. Bohlen, "Englisch im Mittelpunkt der Sprachschulung." NM, 8 (1937), S. 11.

[107] A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 49.

[108] E. Lerch, "Sprachgeschichte und Nationenkunde." NSp, 42 (1934), S. 388.

[109] F. Stroh, Der volkhafte Sprachbegriff. (Halle, 1933), S. 7.

[110] H. Zeller, "Der fremdsprachliche ...", S. 162.

[111] G. Gräfer, "Das Ziel." S. 1.

[112] Erziehung und Unterricht ..., S. 2o7.

[113] Vgl. H. Fischer, "Zum Einbau ...", S. 411.; H. Kissling, "Sprache und Volksgeist." NSp, 44 (1936), S. 347.

[114] H. Zeller, "Der fremdsprachliche ...", S. 163.

[115] Erziehung und Unterricht ..., S. 213.

[116] E. Glässer, "Rassenkundliche Sprachforschung." NM, 1o (1939), S. 357.

[117] O. Harlander, " Französisch und Englisch ...", S. 47.

[118] R. Salewsky, "Die große Friedensrede des Führers im englischen Unterricht." NM, 7 (1936), S. 245.

[119] Erziehung und Unterricht ..., S. 212.

[120] K.F. Bernigau, "Der Weg." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. (Leipzig, 1939), Bd. 1, S. 66.

[121] Ebd., S. 74.

[122] E. Dieterich, a.a.O., S. 25.

[123] H. Fischer, "Zum Einbau ...", S. 41o.

[124] Erziehung und Unterricht ..., S. 211.

[125] H. Kissling, a.a.O., S. 349.

[126] E. Lerch, a.a.O., S. 394.

[127] A. Mack, "Aufgaben des englischen Sprachunterrichts in der Höheren Schule." NM, 8 (1937), S. 371.

[128] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel seiner Sprache." ZNU, 35 (1936), S. 34o.; vgl. E. Lerch, a.a.O., S. 389.

Abschnitt V 1939-1945

[1] R. Münch, "Beispiel und Gegenbeispiel. Eine pädagogische Studie zur Lage des neusprachlichen Unterrichts." NM, 11 (194o), S. 63.

[2] Ebd., S. 6o.

[3] Ders., "Politische Auslandskunde." NM, 13 (1942), S. 76.

[4]Ders., "Beispiel ...", S. 63.

[5]Ders., "Politische Auslandskunde." S. 68.

[6]Ders., "Beispiel ...", S. 6o f.

[7]Ebd., S. 61.

[8]Ders., "Politische Auslandskunde." S. 75.

[9]Ebd.; zur Kehrtwendung gegen England vgl. Teil II.

[1o]F. Brethner, "Englands sinkende Volkskraft und machtpolitisches Ende." ZNU, 39 (194o), S. 257.

[11]R. Münch, "Gegenwartsfragen des englischen Unterrichts: 1. Sozialkundliches über England." ZNU, 41 (1942), S. 98.

[12]A. Weber, "Volkskundliche englische Lektüre." NSp, 5o (1942), S. 122.

[13]Th. Zeiger, "Zum fünfzigsten Jahrgang." NSp, 5o (1942), S. 5.

Exkurs

[1]G. Körting, Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen. (Heilbronn, 1882), S. 76.

[2]Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen Preußens vom 5.2.1887. (Berlin, 1887)

[3]K. Ehrke, "Die neue Anglistik und das neue England." NSp, 2o (1912/13), S. 225.

[4]W. Grote, "Realienkunde und Realienkenntnis." NSp, 13 (19o5/o6), S. 12.; vgl. K. Sochatzky, Das Neuhumanistische Gymnasium und die reinmenschliche Bildung. (Göttingen, 1973). Dort wird gezeigt, wie die Auseinandersetzungen um die wissenschaftlich fundierte Schule und die Lehrerbildung bis ins 18. Jahrhundert zurückgehen.

[5]Lehrpläne ... (Berlin, 19o1), S. 42 und 44.

[6]Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen Preußens vom 12.9.1898. (Berlin, 1898), S. 12.

[7]H. Klinghardt, "Max Walter, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Marburg, 19o1. Rezension." NSp, 9 (19o1/o2), S. 33 und 35.

[8]S. Waetzoldt, a.a.O., S. 16.

[9]A. Brandl, "Englische Philologie." Die deutschen Universitäten, für die Universitätsausstellung in Chicago 1893 hg. W. Lexis. Bd. 1. (Berlin, 1893), S. 495 f.

[10]Zit. bei W. Vietor, "Der 7. Allgemeine ...", S. 2o1.

[11]K. Kühn, "Zu Professor Schippers 'Nachträglichen Bemerkungen.'" NSp, 2 (1895), S. 376.

[12]K. Ehrke, "Richtlinien ...", S. 225.

[13]H. Schneegans, a.a.O., S. 333.

[14]W. Vietor, "Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf der Universität." NSp, 9 (19o1/o2), S. 115.

[15]Banner, a.a.O., S. 231.

[16]Zit. bei M. Gassmeyer, "Die 4. Hauptversammlung ...", S. 361.

[17]Zit. bei E. Ahnert, "Der 1o. Allgemeine ...", S. 235.

[18]P. Aronstein, "Das Englische als Gegenstand 'nationaler Auslandsbildung' an unseren höheren Schulen." MHS, 17 (1918), S. 213.

[19]E. Schön, "Probleme ...", S. 245.

[20]M. Deutschbein, "Kulturkunde und Universität." NJWJ, 4 (1928), S. 582.

[21]W. Hübner, "Kulturkunde ...", S. 17o.

[22]Ders., Didaktik ..., S. 31.

[23]Ebd., S. 196.

[24]Ebd.

[25]Ebd., S. 31 f.

[26]Ders., "Kulturkunde ...", S. 167.

[27]Ders., Didaktik ..., S. 196.

[28]E. Spranger, Der gegenwärtige Stand ..., S. 48.

[29]P. Hartig, "Kulturkunde und Humanität." S. 29.

[30]W. Martini, a.a.O., S. 4o1.

[31]L. v. Boxberger, "Der Neusprachliche Unterricht an den deutschen höheren Schulen." NSp, 28 (192o/21), S. 245.

[32]K. Beyer, "Schule und Kulturkunde." S. 35.

[33]Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen und Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. 4. Abdruck mit den Ergänzungen bis Juli 1924, hg. A. Nebe. (Halle, 1924), S. 15.

[34]Vgl. Anm. 6.

[35]F.A. Händel, "Universitätsausbildung und Weiterbildung." NSp, 32 (1924), S. 173.

[36]K. Ehrke, "Kulturkundliche Einstellung im englischen Unterricht." NSp, 3o (1922), S. 1o8 f.

[37] G. Pruss, "Zur Ausbildung des neuphilologischen Nachwuchses auf den Universitäten." NSp, 38 (1930), S. 95 f.

[38] A. Franz, Neuphilologische Strömungen. (Gießen, 1921), S. 11 und 14.

[39] P. Borgwardt, a.a.O., S. 207.

[40] W. Bolle, "Shakespeare im Rahmen der Bildungsarbeit der Höheren Schule." NM, 4 (1933), S. S. 363 und 365.

[41] A. Mack, "Möglichkeiten ...", S. 4.

[42] E. Dieterich, a.a.O., S. 20.

[43] Zit. bei R. Salewsky, "Der 23. Allgemeine ...", S. 199.

[44] R. Salewsky, "Der Originaltext und seine Behandlung im englischen Unterricht." NSp, 42 (1934), S. 255.

[45] A. Hitler, Mein Kampf. S. 473.

[46] M. Deutschbein, "Die Aufgaben ...", S. 326.

[47] Herm. Heuer, "Nationale Gegenwartsaufgaben ...", S. 258 und 263.

[48] A. Mack, "Möglichkeiten ...", S. 4.

[49] H. Kissling, a.a.O., S. 339.

[50] M. Deutschbein, "Die Aufgaben ...", S. 327.

[51] R. Münch, "England und Europa." NM, 13 (1942), S. 183.

[52] Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen im Deutschen Reich. (Berlin, 51941), S. 36.

[53] W. Hübner, "Der politische Prosatext ...", S. 454.

ZWEITER TEIL

Abschnitt I 1886-1914

[1]R. Bürger, "Die Wissenschaftlichkeit des neusprachlichen Unterrichts." ZFEU, 11 (1912), S. 111.

[2]K. Ehrke, "Englische Realien ...", S. 2o.

[3]Ders., "Richtlinien ...", S. 151.

[4]M. Förster, "Der Bildungswert der neueren Sprachen im Mittelschulunterricht." NSp, 16 (19o8/o9), S. 144.

[5]W. Franz, Der Wert der englischen Kultur für Deutschlands Entwicklung. (Tübingen, 1913), S. 1o.

[6]H. Frh. Langwerth v. Simmern, Deutschtum und Anglophobie. 2 Bde. (Wiesbaden, 19o3 f.), Bd. 1, S. 145.

[7]W. Franz, Der Wert ..., S. 2.

[8]Ders., Britische Kulturkraft im Dienste national-deutscher Arbeit. (Tübingen, 1914), S. 65.

[9]G. Wendt, England ..., S. 299.

[1o]C. Peters, a.a.O., S. 253 und 278.

[11]R. Neuse, Landeskunde der Britischen Inseln. (Breslau, 19o3), S. 16.

[12]K. Ehrke, "Richtlinien ...", S. 223.

[13]R. Neuse, a.a.O., S. 16.; vgl. W. Franz, Der Wert ..., S. 1o.

[14]W. Franz, Britische ..., S. 4.

[15]Ders., Der Wert ..., S. 1o.

[16]G.F. Steffen, England als Weltmacht und Kulturstaat. (Stuttgart, 1899), S. 47.

[17]Th. Lenschau, Größerbritannien. (Halle, 19o7), S. 1.

[18]K. Ehrke, "Richtlinien ...", S. 153 f.

[19]Ebd., S. 223.

[2o]W. Franz, Britische ..., S. 4.

[21]Ders., Der Wert ..., S. 19.

[22]K. Ehrke, "Richtlinien ...", S. 223.

[23]G. Wendt, England ..., Inhaltsverzeichnis, VIII.

[24]K. Ehrke, "Richtlinien ...", S. 153.

[25] W. Franz, Britische ..., S. 33.

[26] C. Peters, a.a.O., S. 1o9.

[27] G.F. Steffen, a.a.O., S. 62.

[28] Ebd., S. 63.

[29] R. Neuse, a.a.O., S. 16.

[3o] G.F. Steffen, a.a.O., S. 64.

[31] G. Wendt, England ..., S. 277.

[32] C. Peters, a.a.O., S. 168.

[33] Ebd., S. 169.

[34] W. Franz, Der Wert ..., S. 4.

[35] C. Peters, a.a.O., S. 189.

[36] H. Frh. Langwerth v. Simmern, Deutschtum ..., S. 145.

[37] G. Wendt, England ..., S. 275.

[38] Anon., "Gesellschaftliche Eindrücke vom Neuphilologentag." NSp, 22 (1914/15), S. 327.

[39] C. Peters, a.a.O., S. 169.

[4o] M. Meyerfeld, Von Sprach' und Art der Deutschen und Engländer. (Berlin, 19o3), S. 42.

[41] C. Peters, a.a.O., S. 222.

[42] Ebd., S. 169.

[43] H. Frh. Langwerth v. Simmern, Deutschtum ..., S. 63.

[44] C. Peters, a.a.O., S. 18o.

[45] M. Meyerfeld, a.a.O., S. 45.

[46] G.F. Steffen, a.a.O., S. 2o8.

[47] Ebd., S. 215.

[48] R. Neuse, a.a.O., S. 15.

[49] G. v. Schulze-Gaevernitz, Britischer Imperialismus und englischer Freihandel zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. (Leipzig, 19o6), S. 28 f.

[5o] H. Frh. Langwerth v. Simmern, Der englische Nationalcharakter. (Halle, 19o7), S. 18.

[51] R. Neuse, a.a.O., S. 15 f.

[52] C. Peters, a.a.O., S. 215 f.

[53] H. Frh. Langwerth v. Simmern, Deutschtum ..., Bd. 1, S. 64.

[54] Ebd., Bd. 1, S. 116; Bd. 2, S. 198.

[55] G.F. Steffen, a.a.O., S. 379 und 38o.

[56]W. Franz, Britische ..., S. 2 f. und 5.
[57]Ders., Die treibenden Kräfte im Werden der englischen Sprache. (Heidelberg, 1906), S. 21.
[58]H. Frh. Langwerth v. Simmern, Der englische ..., S. 8.
[59]G. v. Schulze-Gaevernitz, a.a.O., S. 29.
[60]W. Münch, "Zur Charakterisierung ...", S. 83, 86, 87, 91.
[61]W. Franz, Der Wert ..., S. 16.
[62]Vgl. H. Frh. Langwerth v. Simmern, Der englische ..., S. 9.; G. v. Schulze-Gaevernitz, a.a.O., S. 29.
[63]C. Peters, a.a.O., S. 219.
[64]Ebd.
[65]F. Karpf, "Das neusprachliche Können unserer Schüler." NSp, 22 (1914/15), S. 644.
[66]G.F. Steffen, a.a.O., S. 382.
[67]C. Peters, a.a.O., S. 102.
[68]H. Frh. Langwerth v. Simmern, Der englische ..., S. 9.
[69]C. Peters, a.a.O., S. 104.
[70]H. Frh. Langwerth v. Simmern, Der englische,..., S. 6.
[71]W. Franz, Britische ..., S. 2.
[72]G.F. Steffen, a.a.O., S. 397.
[73]Ebd., S. 35.
[74]W. Münch, "Zur Charakterisierung ...", S. 83, 89, 87, 88.
[75]W. Franz, Der Wert ..., S. 16.
[76]G.F. Steffen, a.a.O., S. 66 f.
[77]C. Peters, a.a.O., S. 102.
[78]W. Franz, Der Wert ..., S. 19 f.; vgl. ders., Britische..., S. 60.
[79]C. Peters, a.a.O., S. 100.
[80]Ebd., S. 138.
[81]Ebd., S. 3.
[82]W. Franz, Britische ..., S. 7.
[83]G.F. Steffen, a.a.O., S. 65.
[84]C. Peters, a.a.O., S. 221.
[85]M. Förster, a.a.O., S. 142.
[86]W. Franz, Britische ..., S. 2.
[87]R. Neuse, a.a.O., S. 16.
[88]W. Franz, Der Wert ..., S. 17.

[89]Ders., Britische ..., S. 3.

[90]G. v. Schulze-Gaevernitz, a.a.O., S. 49 f.

[91]G.F. Steffen, a.a.O., S. 34.

[92]W. Franz, Der Wert ..., S. 17.

[93]C. Peters, a.a.O., S. 171.

[94]Ebd., S. 278.

[95]H. Frh. Langwerth v. Simmern, Der englische ..., S. 10 f.; vgl. W. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. (Berlin, 1868), S. 10.

[96]W. Franz, Der Wert ..., S. 5.

[97]M. Meyerfeld, a.a.O., S. 80 und 86.

[98]W. Franz, Britische ..., S. 57.

[99]Ders., Der Wert ..., S. 17.

[100]H. Frh. Langwerth v. Simmern, Der englische ..., S. 12.

[101]W. Franz, Britische ..., S. 3.

[102]G. Wendt, England ..., S. 237.

[103]R. Neuse, a.a.O., S. 16.

[104]H. Frh. Langwerth v. Simmern, Der englische ..., S. 14.

[105]Ders., Deutschtum ..., S. 73, 317, 403.

[106]Ebd., S. 73 f.

Abschnitt II 1914-1918

[1]Vgl. E. Deckert, Das britische Weltreich. (Frankfurt/M., 1916), S. 155.

[2]W. Dibelius, "England und Wir." Deutsche Vorträge Hamburgischer Professoren. (Hamburg, 1914), 2. Vortrag, S. 3.

[3]O. Lohmann, a.a.O., S. 2.

[4]L. Morsbach, a.a.O., S. 5.

[5]J. Clasen, "Die neueren Sprachen ...", S. 205.

[6]A. Hettner, a.a.O., S. 5.

[7]M. Frischeisen-Köhler, a.a.O., S. 13.

[8]W. Dibelius, "England und Wir." S. 24.

[9]H. Borbein, Auslandsstudien ..., S. 11.

[10]E. Deckert, a.a.O., S. 155.
[11]E. Meyer, a.a.O., S. xv.
[12]J. Clasen, "Die neueren Sprachen ...", S. 2o5.
[13]W. Sombart, a.a.O., Widmung.
[14]E. Meyer, a.a.O., S. 2o7.
[15]R. Müller, a.a.O., S. 421.
[16]J. Clasen, "Die neueren Sprachen ...", S. 2o5.
[17]H. Borbein, Auslandsstudien ..., S. 12.
[18]A. Schröer, Zur Charakterisierung ..., S. 75.
[19]Vgl. ebd., S. 74 ff.; O. Weidenmüller, "Englands Gesicht." NSp, 24 (1916/17), S. 4o.
[20]W. Sombart, a.a.O., S. 64 und 4.
[21]Ebd., S. 138.
[22]Ebd., S. 55.
[23]W. Dibelius, "England und Wir." S. 6 f.
[24]J. Clasen, "Die neueren Sprachen ...", S. 194.
[25]E. Deckert, a.a.O., S. 155.
[26]Th. Engwer, a.a.O., S. 118.
[27]L. Morsbach, a.a.O., S. 34.
[28]A. Hettner, a.a.O., S. 285.
[29]L.L. Schücking, Der englische Volkscharakter. (Stuttgart, 1915), S. 16.
[30]M. Frischeisen-Köhler, a.a.O., S. 37.
[31]W. Sombart, a.a.O., S. 35.
[32]Vgl. Anm. 34 von Abschnitt I.
[33]L. Morsbach, a.a.O., S. 4o.
[34]W. Rosalewski, "Dickens in der Schule." MHS, 17 (1918), S. 52.
[35]W. Dibelius, "England und Wir." S. 2o.
[36]Ebd., S. 13.
[37]Ebd., S. 15 und 13.
[38]M. Frischeisen-Köhler, a.a.O., S. 46.
[39]E. Meyer, a.a.O., S. xii.
[40]M. Frischeisen-Köhler, a.a.O., S. 44.
[41]L. Morsbach, a.a.O., S. 42.
[42]W. Dibelius, "England und Wir." S. 2o.

[43] L.L. Schücking, Der englische Volkscharakter. S. 24 f.

[44] T. Schöningh, "Zum Charakter der englischen Sprache. Eine sprachpsychologische Betrachtung." NSp, 24 (1916/17), S. 553.

[45] L.L. Schücking, Der englische Volkscharakter. S. 23.

[46] A. Hettner, a.a.O., S. 3o.

[47] E. Frh. v. d. Goltz, "Das englische Volk in Religion und Sitte." Das englische Gesicht. England in Kultur, Wirtschaft und Geschichte, hg. M. Frischeisen-Köhler u.a. (Berlin, 1915), S. 126 f.

[48] M. Frischeisen-Köhler, a.a.O., S. 31.

[49] W. Rosalewski, "Dickens ...", S. 52.; vgl. L. Morsbach, a.a.O., S. 28.

[5o] W. Rosalewski, "Dickens ...", S. 5o.

[51] W. Dibelius, "England und Wir." S. 29.

[52] J. Clasen, "Die neueren Sprachen ...", S. 2o5.

[53] W. Dibelius, "England und Wir." S. 22.

[54] M. Frischeisen-Köhler, a.a.O., S. 29.

[55] W. Sombart, a.a.O., S. 44, 9, 14.

[56] A. Schröer, Zur Charakterisierung ..., S. 45.

[57] A. Hettner, a.a.O., S. 31.

[58] E. Meyer, a.a.O., S. 47.

[59] P. Lorentz, "Das Trugbild der Allgemeinbildung." Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, hg. J. Norrenberg. (Leipzig, 1916), S. 55.

[6o] M. Frischeisen-Köhler, a.a.O., S. 55.

[61] A. Hettner, a.a.O., S. 3o.

[62] L. Morsbach, a.a.O., S. 29.

[63] A. Schröer, Zur Charakterisierung ..., S. 24.

[64] L.L. Schücking, Der englische Volkscharakter. S. 15.

[65] A. Hettner, a.a.O., S. 283.

[66] A. Schröer, Zur Charakterisierung ..., S. 65.

[67] W. Dibelius, "England und Wir." S. 21.

[68] Ebd., S. 22.

[69] E. Meyer, a.a.O., S. 82.

[7o] E. Frh. v. d. Goltz, a.a.O., S. 128.

[71] A. Schröer, Zur Charakterisierung ..., S. 7o.

[72] Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, hg. J. Norrenberg. (Leipzig, 1916), Einleitung von K. Reinhardt, S. 12.

[73]L.L. Schücking, Der englische Volkscharakter. S. 3o.

[74]E. Meyer, a.a.O., S. 46.

[75]Vgl. E. Frh. v. d. Goltz, a.a.O., S. 111 f.; E. Meyer, a.a.O., S. 46.

[76]A. Hettner, a.a.O., S. 285.

[77]E. Meyer, a.a.O., S. 46.

[78]Vgl. A. Hettner, a.a.O., S. 258.; V. Valentin, "England als Beschützer kleiner Nationen." Das englische Gesicht. England in Kultur, Wirtschaft und Geschichte, hg. M. Frischeisen-Köhler u.a. (Berlin, 1915), S. 22o f.

[79]E. Meyer, a.a.O., S. 47.

[8o]A. Hettner, a.a.O., S. 258.

[81]V. Valentin, a.a.O., S. 22o.

[82]E. Meyer, a.a.O., S. 197.

[83]L. Morsbach, a.a.O., S. 6.

[84]W. Dibelius, "England und Wir." S. 5.

[85]A. Hettner, a.a.O., S. 31.

[86]W. Rosalewski, "Dickens ...", S. 56 und 55.

[87]M. Frischeisen-Köhler, a.a.O., S. 19.

[88]E. Frh. v. d. Goltz, a.a.O., S. 111.

[89]M. Scheler, Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg. (Leipzig, 1915), S. 388.

[9o]P. Lorentz, a.a.O., S. 56.

[91]E. Meyer, a.a.O., S. 48.

[92]P. Aronstein, "Das Englische als Gegenstand 'nationaler Auslandsbildung' an unseren höheren Schulen." MHS, 17 (1918), S. 218.

Abschnitt III 1919-1933

[1]W. Dibelius, England. 2 Bde. (Leipzig, [6]1931), Bd. 1, S. 1o6.

[2]E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." Lebensfragen des britischen Weltreiches, hg. Beirat für die Auslandsstudien an der Universität Berlin. (Berlin, 1921), S. 48.

[3]R. Kircher, Wie's die Engländer machen. Politik, Gesellschaft und Literatur im demokratisierten England. (Frankfurt/M., 1929), S. 89.

[4] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 219.

[5] W. Schulz, "Englisch als erste Fremdsprache." ZFEU, 24 (1925), S. 334.; vgl. M. Kuttner, Westeuropäische und deutsche Kultur. (1927), S. 28 f.

[6] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 236.

[7] Ebd., S. 23o.

[8] P. Aronstein, "Die Kulturkunde ...", S. 266.

[9] Ebd., S. 267.

[10] Ders., Methodik ..., Bd. 2, S. 6.

[11] F. Roeder, a.a.O., S. 15.

[12] R. Kircher, Wie's ..., S. 96.

[13] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 23o.

[14] A. Junghülsing, "Mein Studienaufenthalt in England." ZFEU, 24 (1925), S. 436.

[15] W. Zorn, "Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht." MHS, 27 (1928), S. 52.

[16] W. Maier, a.a.O., S. 466.

[17] A.O. Meyer, "Die sittlichen Triebkräfte des englischen Imperialismus." Englischer Kulturunterricht, hg. F. Roeder. (Leipzig, 1924), S. 24.

[18] E. Otto, Methodik ..., S. 343.

[19] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 222 und 224.

[20] K. Arns, Der religiöse britische Imperialismus. (Bochum, 1919), S. 17.

[21] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 2o5.

[22] K. Arns, Der religiöse ..., S. 25.

[23] O. Baumgarten, Religiöses und kirchliches Leben in England. (Leipzig, 1922), S. 7o.

[24] P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 2, S. 12o.

[25] K. Arns, Der religiöse ..., S. 18.

[26] Ders., "Zum Thema: Carlyle als Mittelpunkt des englischen Unterrichts in Prima." ZFEU, 19 (192o), S. 164 f.; vgl. P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 2, S. 1o7.; E. Otto, Methodik ..., S. 337.

[27] K. Arns, "Zum Thema ...", S. 171.

[28] Richtlinien ..., S. 344.

[29] Vgl. K. Arns, Der religiöse ..., S. 32.; K. Ehrke, "Kulturweckung im englischen Unterricht." NSp, 35 (1927), S. 33o.; E. Otto, Methodik ..., S. 345.

[30]Vgl. K. Arns, Der religiöse ..., S. 36.; P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 2, S. 123.; K. Ehrke, "Kulturweckung ...", S. 33o.; G. Hagemann, "Rudyard Kipling." ZFEU, 25 (1926), S. 54.; E. Otto, Methodik ..., S. 337.

[31]K. Arns, Der religiöse ..., S. 36.

[32]G. Hagemann, "Rudyard Kipling." S. 52 und 54.

[33]Richtlinien ..., S. 344.

[34]Vgl. K. Arns, Der religiöse ..., S. 32.; P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 2, S. 117.; K. Ehrke, "Kulturweckung...", S. 33o.; E. Otto, Methodik ..., S. 337.; F. Roeder, a.a.O., S. 13.

[35]P. Aronstein, "Die Kulturkunde ...", S. 266.

[36]K. Ehrke, "Die Idee des 'British Commonwealth of Nations.'" NSp, 32 (1924), S. 386.

[37]W. Hübner, Die englische Lektüre ..., S. 2o.

[38]K. Wildhagen, Der englische Volkscharakter. (Leipzig, 1925), S. 13.

[39]R. Kircher, Wie's ..., S. 1o7.

[4o]E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 68 und 54.

[41]W. Zorn, "Kulturkunde ...", S. 52.

[42]Vgl. H. Ehlers, "Was kann Dibelius' England für Schule und Leben bedeuten?" ZFEU, 23 (1924), 147-154.; G. Hübener, "Über die Lage der Zeit und die Englandkunde." NSp, 39 (1931), 481-488.; F. Karpf, "Dibelius' England-buch und die Auslandskunde." NJWJ, 1 (1925), 764-774.

[43]W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 126.

[44]Ebd., S. 225.

[45]Ebd., S. 224.

[46]Ebd., Bd. 2, S. 83.

[47]Ebd., S. 244.

[48]P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 2, S. 156.

[49]R. Kircher, Wie's ..., S. 29.

[5o]W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 277 f.

[51]Ebd., S. 3o3.

[52]Ebd., S. 3oo.

[53]Ebd., S. 278.

[54]Ebd., S. 285.

[55]R. Kircher, Wie's ..., S. 32.

[56]W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 299.

[57] Ebd., S. 3o6.

[58] H. Lehmann, "Politische Willensbildung in Großbritannien." NM, 9 (1938), S. 5o.

[59] R. Kircher, Wie's ..., S. 44.

[6o] Ebd., S. 26.

[61] K. Arns, Der religiöse ..., S. 57.

[62] R. Kircher, Wie's ..., S. 22.

[63] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 42o.

[64] Ebd., Bd. 2, S. 222.

[65] Ebd., Bd. 1, S. 25.; vgl. R. Kircher, Wie's ..., S. 2o.

[66] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 442.

[67] Ebd., Bd. 2, S. 211.

[68] Ebd., Bd. 1., S. 441 f.

[69] Ebd., S. 279.

[7o] R. Kircher, Wie's ..., S. 44.

[71] Ebd., S. 22.

[72] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 232.

[73] Ebd., S. 233.

[74] P. Aronstein, "Die Kulturkunde ...", S. 265.; vgl. ders., Methodik ..., Bd. 2, S. 12 und 153.

[75] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 24o.

[76] Ebd., S. 12o.

[77] Ebd., S. 24o.

[78] Ebd., Bd. 1, S. 443 f.

[79] Ebd., Bd. 2, S. 24o.

[8o] B. Dressler, Geschichte der englischen Erziehung: Versuch einer ersten kritischen Gesamtdarstellung der Entwicklung der englischen Erziehung. (Leipzig, 1928), S. 326.

[81] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 176.

[82] Vgl. F. Bergert, "Politische Bildung im englischen Unterricht." ZFEU, 29 (193o), S. 617 f.; P. Meissner, Die Reform des englischen höheren Schulwesens im 19. Jahrhundert. (Leipzig, 1929), S. 16o.; K. Graef, "Kulturkunde ...", S. 482.

[83] K. Breul, Land und Leute in England. [4]1926. (Langenscheidts Handbücher für Auslandskunde) S. 179.; vgl. H. Hartmann, "Die englische Jugend." ZFEU, 29 (193o), S. 188.

[84] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 61.; vgl. H. Gauger, "Die Bedeutung des self-respect in dem englischen Persönlichkeitsideal." NSp, 40 (1932), S. 270.

[85] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 175.

[86] F. Bergert, a.a.O., S. 618.

[87] Vgl. B. Dressler, Geschichte ..., S. 327.; K. Graef, "Kulturkunde ...", S. 482.

[88] H. Hartmann, "Die englische Jugend." S. 188.; vgl. F. Bergert, a.a.O., S. 617.

[89] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 184.

[90] Ebd., Bd. 2, S. 177 f.

[91] B. Dressler, Geschichte ..., S. 328.

[92] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 240 und 215.

[93] Ebd., S. 240.

[94] Zur Boy-Scout-Bewegung vgl. u.a. F. Bergert, a.a.O., passim; W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 170; H. Hartmann, "Die englische Jugend." Passim; G. Schmidt, "Englisches Wesen im Spiegel der Boy-Scout-Bewegung." MHS, 25 (1926), passim. Nach 1933: E. Barts, "Wesen und Ziele des Boy Scout Movement." NSp, 45 (1937), passim.

[95] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 195.; vgl. H. Kantorowicz, Der Geist der englischen Politik und das Gespenst der Einkreisung Deutschlands. (Berlin, 1929), S. 57.

[96] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 173.

[97] R. Schultes, a.a.O., S. 77.

[98] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 204.

[99] H. Kantorowicz, a.a.O., S. 42.

[100] P. Meissner, Die Reform ..., S. 143.

[101] M. Deutschbein, "Kulturkunde und Universität." S. 587.; vgl. H. Kantorowicz, a.a.O., S. 44.

[102] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 65.

[103] Ebd.

[104] P. Meissner, Die Reform ..., S. 144.

[105] B. Dressler, Geschichte ..., S. 328 f.

[106] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 70 f.

[107] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 201.

[108] R. Schultes, a.a.O., S. 77.

[109] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 202.

[110] R. Kircher, Wie's ..., S. 193.

[111] H. Kantorowicz, a.a.O., S. 58.

[112] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 194.

[113] P. Aronstein, "Englisch am neusprachlichen Gymnasium." NSp, 32 (1924), S. 277.

[114] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 12.

[115] Ebd., Bd. 2, S. 214 und Bd. 1, S. 12.

[116] Ebd., S. 16.

[117] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 64.

[118] K. Wildhagen, a.a.O., S. 76 und 92.

[119] W. Langenbeck, Englands Weltmacht in ihrer Entwicklung vom 17. Jahrhundert bis auf unsere Tage. (Leipzig, [3]1919), S. 25.

[120] K. Wildhagen, a.a.O., S. 62.

[121] W. Scheidt, "Rassenkunde der Britischen Inseln." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig und W. Schellberg, Bd. 2 (Frankfurt/M., 1929), S. 88.

[122] W. Langenbeck, a.a.O., S. 26.

[123] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 181.

[124] Ebd., Bd. 2, S. 220.

[125] F. Roeder, a.a.O., S. 13.

[126] A. Krüper, Deutschkunde im englischen Unterricht. (Frankfurt/M., 1924) S. v.

[127] H.F.K. Günther, Rassenkunde des deutschen Volkes. (München, 1922), S. 145.; vgl. W. Scheidt, a.a.O., S. 65.

[128] H.F.K. Günther, Kleine Rassenkunde Europas. (München, 1925), S. 181.

[129] R. Kircher, Wie's ..., S. 201, 199, 201, 204.

[130] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 49.

[131] K. Arns, Der religiöse ..., S. 7.

[132] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 181.

[133] P. Meissner, Die Reform ..., S. 192.; vgl. K. Wildhagen, a.a.O., S. 7.

[134] K. Graef, "Kulturkunde ...", S. 479.

[135] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 28.

[136] F. Karpf, "Kulturkunde und Verständigung." NSp, 36 (1928), S. 12.

[137] W. Dibelius, England. S. xi.

[138] O. Baumgarten, a.a.O., S. 116.

[139]K. Schwedtke, "Das kulturkundliche ...", S. 22o.

[14o]P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 2, S. 99.

[141]Ders., "Englisch am neusprachlichen Gymnasium." S. 277.

[142]O. Baumgarten, a.a.O., S. 2.

[143]W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 2o8.

[144]Ebd., S. 148.

[145]P. Aronstein, Englische Stilistik. S. 126.

[146]Ders., Methodik ..., Bd. 2, S. 73.

[147]Ders., Englische Stilistik. S. 124.

[148]Ders., Methodik ..., Bd. 2, S. 73.

[149]Ebd., S. 74.; vgl. ders., Englische Stilistik. S. 8.

[15o]Ebd., S. 125.; vgl. R. Besser, "Bemerkungen zum Bildungswert des Englischen." NSp, 38 (193o), S. 11o.

[151]M. Deutschbein, Neuenglische Stilistik. (Leipzig, 1932), S. 22 und 21.

[152]Ders. und H. Klitscher, "Englisches Volkstum und englische Sprache." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig. (Frankfurt/M., [5]1965), S. 374 ff.; und M. Deutschbein, Neuenglische Stilistik. S. 13o.

[153]M. Deutschbein und H. Klitscher, a.a.O., S. 374 ff.

[154]E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 56.

[155]W. Hoch, "Angelsächsische Kultur im Spiegel der Literatur." ZFEU, 26 (1927), S. 113.

[156]E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 56.

[157]W. Zorn, a.a.O., S. 52.

[158]W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 2o8.

[159]A. Junghülsing, a.a.O., S. 437.

[16o]H. Spies, Kultur und Sprache im Neuen England. (Leipzig, [2]1928), S. 195.

[161]M. Deutschbein, Neuenglische Stilistik. S. 18o ff.

[162]E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 75.

[163]W. Maier, a.a.O., S. 469 f.; vgl. K. Wildhagen, a.a.O., S. 8.

[164]P. Aronstein, "Das Englische als humanistisches Unterrichtsfach ...", S. 8.

[165]O. Baumgarten, a.a.O., S. 117.

[166]W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 173.

[167] H. Niewöhner, "Entstehung und Wesen des englischen Staates." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig und W. Schellberg, Bd. 1. (Frankfurt/M., 1928), S. 331.; vgl. W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 185.

[168] Ebd., Bd. 2, S. 216.

[169] R. Kircher, Wie's ..., S. 17.

[17o] M. Deutschbein, "Kulturkunde und Universität." S. 59o.

[171] E. Leimert, "Was ist Common Sense?" NSp, 4o (1932), S. 151 f.

[172] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 218.

[173] A. Schröer, "Wortbedeutung und Nationalcharakter." NM, 1 (193o), S. 14o.

[174] E. Otto, Methodik ..., S. 342.

[175] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 75.

[176] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 8 f.

[177] Ebd., Bd. 1, S. 4o7.

[178] E. Otto, Methodik ..., S. 342.

[179] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 373.

[18o] Ebd., Bd. 1, S. 1o8.

[181] W. Schwabe, "Der kulturkundliche Unterricht der neueren Sprachen im Lichte der Schulpraxis." NSp, 34 (1926), S. 348.

[182] P. Aronstein, "Englisch am neusprachlichen Gymnasium." S. 283.

[183] W. Schwabe, a.a.O., S. 348.

[184] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 198.

[185] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 51 und 63.

[186] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 155.

[187] H. Gauger, "Die Bedeutung ...", S. 271.

[188] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 69.

[189] P. Aronstein, "Die Kulturkunde ...", S. 266.

[19o] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 69.

[191] H. Gauger, "Die Bedeutung ...", S. 271.

[192] W. Schulz, "Englisch als erste Fremdsprache." S. 333 f.

[193] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 73.

[194] H. Spies, Kultur und Sprache ..., S. 119.

[195] P. Aronstein, Englische Stilistik. S. 15.

[196] Ders., Englische Wortkunde. S. 117.

[197]P. Aronstein, Englische Stilistik. S. 97 ff.; vgl. auch ebd., S. 154 f.

[198]Ebd., S. 26.

[199]W. Klöpzig, a.a.O., S. 15.

[200]M. Deutschbein und H. Klitscher, a.a.O., S. 363 ff.

[201]E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 59.

[202]W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 376.

[203]H.F.K. Günther, Rassenkunde des deutschen Volkes. S. 133.; vgl. H. Niewöhner, a.a.O., S. 332. Dort wird auf die Wendung strictly private eingegangen.

[204]W. Zorn, a.a.O., S. 51.; vgl. W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 175.

[205]Ebd., S. 218.

[206]R. Schultes, a.a.O., S. 75.; vgl. W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 409.

[207]K. Wildhagen, a.a.O., S. 10.

[208]H. Niewöhner, a.a.O., S. 331.

[209]P. Aronstein, Methodik ..., Bd. 2, S. 99.

[210]K. Ehrke, "Das britische Reichsdenken." NSp, 38 (1930), S. 34.

[211]A. Korn, "Englandreise 1930." ZFEU, 30 (1931), S. 310.

[212]W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 184.

[213]Ebd., S. 302.

[214]K. Graef, "Kulturkunde ...", S. 479.

[215]W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 184.

[216]P. Aronstein, Engländertum und englische Sprache. (Leipzig, 1931), S. 59.

[217]E. Mackel, "Die Sprache im Dienste der Auslandskunde." NSp, 30 (1922), S. 98.

[218]M. Deutschbein und H. Klitscher, a.a.O., S. 348 ff.

[219]W. Zorn, a.a.O., S. 52.

[220]R. Schultes, a.a.O., S. 71.

[221]K. Arns, Der religiöse ..., S. 7.

[222]W. Dibelius, England. B. 2, S. 78.

[223]K. Graef, "Kulturkunde ...", S. 479.

[224]E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 57.

[225]W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 78 f.

[226] W. Langenbeck, a.a.O., S. 28.

[227] E. Otto, Methodik ..., S. 343.

[228] R. Schultes, a.a.O., S. 138.

[229] M. Scheler, Nation ..., S. 12.

[230] F. Roeder, a.a.O., S. 9.

[231] W. Langenbeck, a.a.O., S. 29.

[232] W. Schulz, a.a.O., S. 334.

[233] Vgl. K. Arns, Der religiöse ..., S. 18 f.; K. Bornhausen, "Das religiöse Leben in England." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig und W. Schellberg, Bd. 2 (Frankfurt/M., 1929), S. 259.; Richtlinien ..., S. 343.; F. Roeder, a.a.O., S. 9.; K. Schwedtke, "Der Gedanke ...", S. 547.; ders., "Das kulturkundliche ...", S. 219.

[234] K. Arns, Der religiöse ..., S. 18.

[235] K. Bornhausen, a.a.O., S. 259.

[236] F. Roeder, a.a.O., S. 9.

[237] Richtlinien ..., S. 343.

[238] K. Arns, Der religiöse ..., S. 19.

[239] K. Schwedtke, "Das kulturkundliche ...", S. 219.

[240] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 27.

[241] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 58.

[242] K. Schwedtke, "Das kulturkundliche ...", S. 219.

[243] K. Arns, Der religiöse ..., S. 57.

[244] P. Aronstein, "Englisch am neusprachlichen Gymnasium." S. 277.

[245] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 59.

[246] H. Spies, Kultur und Sprache ..., S. 74.

[247] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 56.

[248] A. Knoch, "Mein Studienaufenthalt in England." ZFEU, 23 (1924), S. 289.

[249] W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 78.

[250] Ebd., Bd. 1, S. 202.

[251] O. Baumgarten, a.a.O., S. 116.

[252] E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 70.

[253] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 384.; vgl. E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 71.

[254] W. Dibelius, England. Bd. 1, S. 203.; vgl. E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 71.

[255]W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 8o.

[256]Ebd., Bd. 1, S. 44o.

[257]W. Franz, "Die Legende ...", S. 574 f.

[258]K. Arns, Der religiöse ..., Vorwort.

[259]W. Dibelius, England. Bd. 2, S. 84.

[26o]E. Leimert, "Das Wesen des Cant." NSp, 4o (1932), S. 359.

[261]E. Brie, "Der englische Nationalcharakter." S. 69.

[262]O. Baumgarten, a.a.O., S. 12o.

[263]K. Wildhagen, a.a.O., S. 154 f.; vgl. A. Schröer, "Wortbedeutung ...", S. 134.

Abschnitt IV 1933-1939

[1]R. Hoops, "England und sein Weltreich." NSp, 43 (1935), S. 52.; vgl. F. Ceckel, "Zur Stellung des Englischen als Hauptsprache." NM, 8 (1937), S. 23.

[2]P. Meissner, "Das geistige England der Gegenwart." NSp, 44 (1936), S. 26o.

[3]A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 7.

[4]A. Junge, "Der Wert ...", S. 69.

[5]A. Bohlen, "Die nationalpolitische ...", S. 11.

[6]E. Barts, "Der Engländer im Spiegel seiner Sprache." ZNU, 35 (1936), S. 339.

[7]W. Bolle, "Shakespeare ...", S. 365.

[8]A. Krüper, "Englisch ...", S. 91.

[9]H. Krieger, "Die Bedeutung des Organischen im englischen Volks-und Staatsbegriff (Burke, Freeman, Seeley, Froude)." NSp, 46 (1938), S. 6.; vgl. G. Gräfer, "Das Ziel." S. 11.; R. Münch, "Doch noch ...", S. 6o.

[1o]H. Rosenberg, "J.R. Seeleys The Expansion of England im Rahmen des nationalpolitischen Unterrichts." NM, 1o (1939), S. 75.

[11]A. Krüper, "Englisch ...", S. 91.

[12]R. Salewsky, "Lebensvoller englischer Anfangsunterricht." NSp, 42 (1934), S. 8.; vgl. A. Bohlen, "Die nationalpolitische ...", S. 6.; E. Barts, "Wesen und Ziele ...", S. 489.

[13]K.F. Bernigau, a.a.O., S. 126.; vgl. Th. Siebert, a.a.O., S. 293.

[14]Herm. Heuer, "Englische und deutsche Jugenderziehung." ZNU, 36 (1937), S. 216.

[15]W. Hübner, "Englisches Schrifttum und deutsche Erziehung." NM, 5 (1934), S. 199.

[16]W. Bolle, "Volkstumsbildung ...", S. 83.

[17]Erziehung und Unterricht ..., S. 2o8.

[18]R. Salewsky, "Der Originaltext ...", S. 238.

[19]K. Schrey, "Der englische Lektüreunterricht ...", S. 317.

[2o]Ders., "Nationalpolitische Erziehung als Ziel der Gedichtbehandlung im englischen Unterricht." ZNU, 38 (1939), S. 2o1.

[21]A. Ehrentreich, "England unter der Zeitlupe." NM, 5 (1934), S. 185.

[22]H. Krieger, "Education to Citizenship - nationalpolitische Erziehung." NSp, 45 (1937), S. 199.

[23]W. Schmidt, "Englische Reise nach der Krise." ZNU, 37 (1938), S. 371.

[24]Ders., "Junges Deutschland - altes England." NSp, 41 (1933), S. 41o.

[25]W. Köhn, "Der Rassengedanke ...", S. 133.

[26]A. Krüper, "Das geschichtliche und politische Schrifttum in der englischen Schullektüre." NM, 6 (1935), S. 244 und 242.; vgl. ders., Die nationalpolitische ..., S. 2o.

[27]F. Oeckel, "Zur Stellung ...", S. 26.

[28]H. Krieger, "Der Rassengedanke ...", S. 252.

[29]R. Münch, "Konzentration ...", S. 1o2 f.

[3o]K. Schrey, "Kirche und Religion." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Graefer, 2 Bde. (Leipzig, 1939), Bd. 2, S. 134.

[31]E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 397.

[32]Vgl. W. Apelt, a.a.O., S. 11o.

[33]K. Schrey, "Nationalpolitische ...", S. 2o2.

[34]G. Schad, a.a.O., S. 51o.

[35]Vgl. Erziehung und Unterricht ..., S. 219.; E. Barts, "'Zeitgemäße' Schullektüre?" NM, 6 (1935), S. 381.; H. Krieger, "Der Rassengedanke ...", S. 254.; A. Krüper, "Englisch ...", S. 94.; ders., Die nationalpolitische ..., S. 33.; R. Münch, "Konzentration ...", S. 1o1.; G. Schad, a.a.O., S. 511.; K. Schmidt, "Das neusprachliche Gymnasium im Dritten Reich." NM, 4 (1933), S. 377 f.

[36]H. Rosenberg, a.a.O., S. 67.; vgl. R. Fränkel, a.a.O., S. 15.; A. Krüper, "Das geschichtliche ...," S. 244.

[37]R. Fränkel, a.a.O., S. 15.; vgl. A. Krüper, "Englisch...", S. 94.; ders., "Das geschichtliche ...", S. 242.

[38]Ders., Die nationalpolitische ..., S. 115.

[39]Ebd.; vgl. E. Barts, "'Zeitgemäße' ...", S. 382.

[40]K. Schrey, "Der englische Lektüreunterricht ...", S. 311.

[41]A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 115.; vgl. E. Barts, "'Zeitgemäße' ...", S. 382.

[42]R. Salewsky, "Der Originaltext ...", S. 254.; vgl. A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 116. Dort wird das Recessional als "gewaltiger Aufruf an das Volk zur Hingabe an die nationale Pflicht" bezeichnet.

[43]K. Schrey, "Der englische Lektüreunterricht ...", S. 312.

[44]W. Hübner, "Der politische Prosatext ...", S. 451.

[45]A. Halfeld, England, Verfall oder Aufstieg? (Jena, 1933), S. 116 und 119.

[46]H. Papajewski, "Der Staat." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Graefer, 2 Bde. (Leipzig, 1939), Bd. 2, S. 92 und 97.

[47]K. v. Stutterheim, England heute und morgen. (Berlin, 1938), S. 151, 157, 160.

[48]W. Schmidt, "Englische Reise ...", S. 367.

[49]K. Schmidt, "Das neusprachliche Gymnasium ...", S. 377.

[50]K.H. Abshagen, König, Lords und Gentlemen. (Stuttgart, 1938), S. 228.

[51]Ebd., S. 227 und 13.

[52]R. Fränkel, a.a.O., S. 23.

[53]A. Halfeld, a.a.O., S. 121.

[54]K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 85.

[55]A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 127.

[56]W. Bolle, "Die nationale englische Erziehung und die deutsche Nationalerziehung." ZFEU, 33 (1934), S. 85.

[57]Vgl. K. Arns, "Die englische Gesellschaft." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. (Leipzig, 1939), Bd. 1, S. 337.; W. Bolle, "Die nationale ...", S. 79.; R. Fränkel, a.a.O., S. 28.; G. Gräfer, "Das englische Erziehungswesen." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. (Leipzig, 1939), Bd. 2, S. 173.; A. Halfeld, a.a.O., S. 176.; G. Schad, a.a.O., S. 513.; K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 69.

[58]G. Schad, a.a.O., S. 513.

[59]K.H. Abshagen, a.a.O., S. 143.

[60]W. Schmidt, "Englische Reise ...", S. 367.

[61]K.H. Abshagen, a.a.O., S. 164.
[62]W. Schmidt, "Neuphilologie als Auslandswissenschaft." NSp, 43 (1935), S. 496.
[63]R. Fränkel, a.a.O., S. 28.
[64]Herm. Heuer, "Englische und deutsche ...", S. 221.
[65]G. Schad, a.a.O., S. 513.
[66]W. Bolle, "Die nationale ...", S. 79.
[67]Herm. Heuer, "Englische und deutsche ...", S. 22o.
[68]G. Gräfer, "Das englische Erziehungswesen." S. 156.
[69]R. Fränkel, a.a.O., S. 28.
[7o]G. Gräfer, "Das englische Erziehungswesen." S. 157.
[71]Herm. Heuer, "Englische und deutsche ...", S. 22o.
[72]R. Fränkel, a.a.O., S. 28.
[73]K. Arns, "Die englische Gesellschaft." S. 337.
[74]R. Hoops, "England ...", S. 48.
[75]A. Halfeld, a.a.O., S. 176.
[76]R. Fränkel, a.a.O., S. 29.
[77]Herm. Heuer, "Englische und deutsche ...", S. 221.
[78]K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 71.
[79]A. Halfeld, a.a.O., S. 121.
[8o]K. Arns, "Die englische Gesellschaft." S. 337.
[81]B. Engelhardt, "Beharrlichkeit-Consistency-Tenacity." NSp, 47 (1939), S. 393.
[82]G. Gräfer, "Das englische Erziehungswesen." S. 155.
[83]R. Fränkel, a.a.O., S. 24.
[84]H. Krieger, "Gentleman und Sport." NM, 4 (1933), S. 4o9.
[85]A. Bohlen, "Die nationalpolitische ...", S. 1o f.
[86]H. Krieger, "Gentleman ...", S. 4o4 f.
[87]K. Arns, "Die englische Gesellschaft." S. 336.
[88]Herm. Heuer, "Englische und deutsche ...", S. 223.
[89]E. Barts, "Wesen und Ziele ...", S. 499.
[9o]G. Gräfer, "Das englische Erziehungswesen." S. 155.
[91]B. Engelhardt, "Beharrlichkeit ...", S. 392.
[92]A. Halfeld, a.a.O., S. 172 f.
[93]K. Schrey, "Der englische Lektüreunterricht ...", S. 313.

[94]E. Barts, "'Zeitgemäße' ...", S. 382.; vgl. H. Krieger, "Der Rassengedanke ...", S. 262.

[95]P. Wissmann, "Der englische Gentleman (ein Beispiel für kulturkundliche Auswertung der Lektüre)." ZFEU 32 (1933), S. 28o ff.

[96]R. Fränkel, a.a.O., S. 29.

[97]H. Krieger, "Gentleman ...", S. 4o9 und 416.

[98]K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 71.

[99]E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 4o1.

[1oo]H. Medefind, England ganz von innen gesehen. (Berlin, 1939), S. 97 und 96.

[1o1]P. Hartig, "Die geschichtsphilosophische Begründung der Kulturkunde." NM, 5 (1934), S. 438.

[1o2]K.F. Bernigau, a.a.O., S. 126.

[1o3]H. Krieger, "Gentleman ...", S. 4o9 f.; vgl. K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 15.; G. Schad, a.a.O., S. 5o9.

[1o4]H. Krieger, "Der Cant und seine rassischen Grundlagen." NM, 6 (1935), S. 193.

[1o5]H. Wenz, "Die Geopolitik und ihre Anwendung im englischen Unterricht." ZFEU, 32 (1933), S. 277.

[1o6]M. Deutschbein, "Die Aufgaben ...", S. 327.

[1o7]H. Borbein, "Thomas Carlyle im Lichte des deutschen Schicksals." NM, 6 (1935), S. 169.

[1o8]A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 1o.; ders., "Englisch ...", S. 97 f.

[1o9]E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 339.

[11o]O. Harlander, "Französisch und Englisch ...", S. 53.

[111]R. Münch, Die Dritte Reform ..., S. 33.

[112]W. Keller, "Shakespeare und die deutsche Jugend." NSp, 45 (1937), S. 262.

[113]B. Pier, Rassenbiologische Betrachtungsweise der Geschichte Englands. (Frankfurt/M., 1935), S. 17 und 19.

[114]O. Harlander, "Französisch und Englisch ...", S. 52.

[115]K. Schrey, "Der englische Lektüreunterricht ...", S. 3o6.

[116]Ders., "Nationalpolitische ...", S. 2o2.

[117]Dean Inge, England. 1926.

[118]H. Krieger, "Der Rassengedanke ...", S. 262.

[119]K. Schmidt, "Der neusprachliche Unterricht in seiner Bedeutung für die Erkenntnis des Auslandes." MHS, 33 (1934), S. 54.

[120] A. Junge, "Der Wert ...", S. 73.

[121] B. Engelhardt, "Beharrlichkeit ...", passim.

[122] F. Oeckel, "Zur Stellung ...", S. 26.

[123] P. Borgwardt, "Shakespeare ...", S. 203.

[124] K. Schrey, "Der englische Lektüreunterricht ...", S. 304.

[125] G. Schad, a.a.O., S. 509.

[126] H. Krieger, "Der Cant ...", S. 199.

[127] W. Héraucourt, Die Darstellung des englischen National-charakters in John Galsworthys "Forsyte Saga." Eine psychologische Untersuchung. (Marburg, 21938), S. 95.

[128] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 399.

[129] L. Eckloff, "Heroismus und politisches Führertum bei Shakespeare." ZNU, 37 (1938), S. 98 f.

[130] H. Krieger, "Der Rassengedanke ...", S. 253.

[131] O. Harlander, "Französisch und Englisch ...", S. 50.

[132] H. Zeller, "Die innere Sprachform im fremdsprachlichen Unterricht." ZFEU, 32 (1933), S. 212.

[133] A. Streibich, "Zur Unterrichtsgestaltung des Englischen in der neuen Erziehung." NSp, 46 (1938), S. 62.

[134] A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 54.

[135] A. Streibich, a.a.O., S. 67.

[136] R. Salewsky, "Der Originaltext ...", S. 240.

[137] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 394.

[138] W. Zorn, "Englisch als erste Fremdsprache unter besonderer Herausstellung der grammatischen Bildungswerte." NM, 8 (1937), S. 20.

[139] R. Salewsky, "Der Originaltext ...", S. 241.; vgl. K.F. Bernigau, "Der Weg." S. 91.

[140] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 395.

[141] W. Héraucourt, a.a.O., Inhaltsverzeichnis.

[142] P. Wissmann, "Carlyles Buch über Helden und Heldenverehrung im Dienste national-politischer Schulung." ZNU, 34 (1935), S. 310.

[143] K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 27 und 33 f.

[144] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 396.

[145] K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 27.; vgl. R. Salewsky, "Der Originaltext ...", S. 240.

[146] K.F. Bernigau, a.a.O., S. 91.

[147] H. Gauger, "Das Adverb als Gefühlsträger im Englischen und Deutschen." NSp, 42 (1934), S. 4o5.

[148] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 395.

[149] A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 56.

[15o] G. Gräfer, "Das englische Erziehungswesen." S. 137.

[151] W. Héraucourt, a.a.O., Inhaltsverzeichnis.

[152] A. Halfeld, a.a.O., S. 199.

[153] W. Köhn, "Der Rassengedanke ...", S. 135.; vgl. K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 23.

[154] P. Meissner, "Das geistige England der Gegenwart." NSp, 44 (1936), S. 247.

[155] K. Schmidt, "Der neusprachliche Unterricht ...", S. 54.

[156] A. Halfeld, a.a.O., S. 2oo.

[157] R. Fränkel, a.a.O., S. 23.

[158] W. Héraucourt, a.a.O., S. 95.

[159] P.F. Gülke, a.a.O., S. 118.

[16o] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 34o.

[161] K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 22.

[162] F. Oeckel, "Zur Stellung ...", S. 26.

[163] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 344.

[164] H. Fischer, "Zum Einbau ...", S. 411.

[165] A. Streibich, a.a.O., S. 69.; vgl. H. Zeller, "Die innere Sprachform ...", S. 215. Dort wird die sprachliche Ökonomie des Englischen als "wesentliches Prädikat der inneren Sprachform des Englischen" bezeichnet.

[166] H. Zeller, "Die innere Sprachform ...", S. 212.

[167] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 342.; vgl. A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 5o.

[168] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 344.; vgl. A. Streibich, a.a.O., S. 69.; H. Zeller, "Die innere Sprachform ...", S. 215.

[169] K.F. Bernigau, a.a.O., S. 9o.; vgl. A. Streibich, a.a.O., S. 69.

[17o] H. Zeller, "Die innere Sprachform ...", S. 215.

[171] E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 344.

[172] Ebd.

[173] A. Streibich, a.a.O., S. 69.; H. Zeller, "Die innere Sprachform ...", S. 215.

[174]E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 341.
[175]K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 29.
[176]H. Medefind, a.a.O., S. 67.
[177]W. Schmidt, "Zur Freiheitsauffassung der Engländer." ZNU, 37 (1938), S. 28.
[178]R. Fränkel, a.a.O., S. 27.
[179]K. v. Stutterheim, a.a.O., S. 35.
[180]H. Krieger, "Die Bedeutung ...", S. 1.
[181]A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 129.
[182]G. Schad, a.a.O., S. 512.; vgl. K. Schrey, "Der englische Lektüreunterricht ...", S. 310.
[183]A. Krüper, "Das geschichtliche und politische ...", S. 251.
[184]Ders., Die nationalpolitische ..., S. 129.
[185]R. Salewsky, "Der Originaltext ...", S. 240.
[186]E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 393.
[187]A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 53.; vgl. E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 392.
[188]A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 53.
[189]R. Salewsky, "Der Originaltext ...", S. 240.
[190]E. Barts, "Der Engländer im Spiegel ...", S. 392.
[191]H. Borbein, "Thomas Carlyle ...", S. 169.
[192]H. Krieger, "Gentleman ...", S. 416.
[193]Ders., "Der Rassengedanke ...", S. 254.
[194]Ders., "Education ...", S. 198.
[195]R. Hoops, "England und sein Weltreich." S. 48.
[196]A. Halfeld, a.a.O., S. 231 f.
[197]H. Krieger, "Education ...", S. 198.
[198]E. Barts, "Wesen und Ziele ...", S. 499.
[199]H. Krieger, "Der Cant ...", S. 257.
[200]Herm. Heuer, "Englische und deutsche ...", S. 216.
[201]Ders., "Nationale Gegenwartsaufgaben ...", S. 260.
[202]A. Halfeld, a.a.O., S. 167.
[203]H. Krieger, "Der Cant ...", S. 255.
[204]A. Köhn, "Der Rassengedanke ...", S. 137.
[205]A. Krüper, Die nationalpolitische ..., S. 92.

206 W. Keller, "Carlyle ...", S. 150.
207 R. Münch, "Konzentration ...", S. 98.
208 A. Krüper, "Das geschichtliche und politische ...", S. 245.
209 Ders., Die nationalpolitische ..., S. 22.
210 P. Wissmann, "Carlyles ...", S. 305.; vgl. R. Fränkel, a.a.O., S. 15.
211 Ebd., S. 26 f.
212 H. Medefind, a.a.O., S. 75.
213 H. Krieger, "Der Cant ...", S. 193.
214 R. Fränkel, a.a.O., S. 27.
215 P.F. Gülke, a.a.O., S. 118.
216 A. Halfeld, a.a.O., S. 169 f.
217 K. Schrey, "Kirche und Religion." S. 133.
218 Ders., "Nationalpolitische ...", S. 202.
219 H. Krieger, "Der Cant ...", S. 257 und 196.
220 W. Keller, "Carlyle ...", S. 148.
221 P.F. Gülke, a.a.O., S. 118.
222 H. Krieger, "Der Cant ...", S. 201 und 204.

Abschnitt V 1939-1945

1 P. Bang, Aus Englands Schuldbuch. (Stuttgart, 1940), S. 25.
2 E. Schultze, Die Lüge als politische Waffe Englands. "Gentleman" ohne Wahrhaftigkeit. (Berlin, 1940), S. 138 und 144.
3 Vgl. Literaturverzeichnis.
4 Th. Zeiger, "Zum fünfzigsten Jahrgang." S. 1.
5 M. Hagedorn, "Die Behandlung des Cant im Unterricht." ZNU, 40 (1941), S. 113.
6 K. Metzel, England, so mußt du sein, du kannst dir nicht entfliehen, Englands wahres und bleibendes Gesicht. (Halle, 1941), S. 19.
7 K.H. Pfeffer, England. Vormacht der bürgerlichen Welt. (Hamburg, 1940), S. 14.
8 W. Meyer-Erlach, Ist Gott England? (Freiburg, 1940), S. 9.

[9]W. Apelt, a.a.O., S. 115.

[10]F. Schubel, Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen. (Frankfurt/M., 41966), S. 22o.

[11]K. Metzel, a.a.O., S. 21.

[12]W. v. Kries, British is Best. Das System der englischen Selbstgerechtigkeit. (Berlin, 194o), S. 57.

[13]P. Bang, a.a.O., S. 24.

[14]K. Metzel, a.a.O., Vorspruch.

[15]B. Engelhardt, "Das Schicksal sprach gegen England!" NSp, 48 (194o), S. 1.

[16]F. Hussong, Englands politische Moral in Selbstzeugnissen. (Berlin, 194o), S. 13.

[17]P. Bang, a.a.O., S. 38.

[18]R. Gadow, Seeräuberstaat England. (Berlin, 194o)

[19]P. Bang, a.a.O., S. 25 f., 36 f., 15.

[20]M. Hagedorn, a.a.O., S. 118.

[21]K. Metzel, a.a.O., S. 1o1.

[22]R. Münch, "Nelson." ZNU, 41 (1942), S. 77 ff.

[23]K. Metzel, a.a.O., S. 21.; vgl. M. Hagedorn, a.a.O., S. 113.

[24]R. Münch, "Nelson." S. 77 ff.

[25]O. Boerner, "Deutsch, Französisch und Englisch, eine vergleichende Charakterstudie." NSp, 5o (1942), S. 38.

[26]P. Bang, a.a.O., S. 15.

[27]M. Hagedorn, a.a.O., S. 12o.

[28]P. Bang, a.a.O., S. 47, 44, 37.

[29]R. Münch, "Noch immer Kipling?" ZNU,39 (194o), S. 73 und 8o.

[30]W. Dening, "Rudyard Kipling im heutigen englischen Unterricht." NSp, 48 (194o), S. 193.

[31]M. Hagedorn, a.a.O., S. 119.

[32]F. Brethner, "Englands sinkende Volkskraft und machtpolitisches Ende." ZNU, 39 (194o), S. 262.

[33]P. Bang, a.a.O., S. 38.

[34]P. Ritter, Lebensgrundlagen britischer Weltherrschaft. (München, 1941), S. 9.

[35]E. Schultze, Die Lüge ..., S. 33.

[36]K.H. Pfeffer, a.a.O., S. 49.

[37] E. Schultze, Die Lüge ..., S. 2o und 23.

[38] W. Schmidt, "Herrschaft der Reichen in England (Gedanken über Geschichte und Machtgrundlagen der englischen Herrenschicht)." NSp, 48 (194o), S. 56.

[39] K. Metzel, a.a.O., S. 137 f.

[4o] W. Apelt, a.a.O., S. 131.

[41] B. Dressler, Was Deutsche taten für England und das englische Weltreich. (Leipzig, 1939), S. 12.

[42] W. Meyer-Christian, Die englisch-jüdische Allianz. (Berlin, [3]1942), S. 11 und 1o.

[43] J. Lornsen, Britannien, Hinterland des Weltjudentums. (Berlin, 194o), S. 1o.

[44] P. Bang, a.a.O., S. 56.

[45] Ebd.

[46] K. Metzel, a.a.O., S. 21.

[47] W. Meyer-Christian, a.a.O., S. 17.

[48] W. Schmidt, "Herrschaft ...", S. 59.

[49] F. Brethner, a.a.O., S. 26o f.

[5o] H. Krieger, "Der englische Nachwuchs." NSp, 48 (194o), S. 217 und 219.

[51] O. Boerner, a.a.O., S. 49.

[52] W. Meyer-Erlach, a.a.O., S. 9.

[53] F. Bohnsack, "Englands Aufstieg zur Weltmacht mit Hilfe und auf Kosten fremder Mächte." NSp, 48 (194o), S. 7.

[54] P. Meissner, "England und Europa in geistesgeschichtlicher Beleuchtung." Grundformen der englischen Geistesgeschichte, hg. P. Meissner. (Stuttgart, 1941), S. xix.

[55] R. Hoops, Englands Selbsttäuschung. (Berlin, 1941), S. 16.

[56] K. Metzel, a.a.O., S. 17.

[57] Vgl. W. Sombart, a.a.O., S. 44.

[58] W. Meyer-Erlach, a.a.O., S. 6.

[59] W. Meyer-Christian, a.a.O., S. 18.

[6o] Ebd.

[61] J. Lornsen, a.a.O., S. 16.

[62] H. Dietz, Agitation und Massenhysterie in England. (Essen, 1941), S. 7.

[63] W. Schmidt, "Herrschaft ...", S. 54.

[64] R. Hoops, Englands Selbsttäuschung. S. 3o f.

[65] F. Bohnsack, a.a.O., S. 4.

[66] O. Boerner, a.a.O., S. 49.

[67] E. Schultze, "Unkenntnis des Auslandes, eine englische Schwäche." ZNU, 39 (194o), S. 171 und 16o.

[68] W. Brachmann, Das auserwählte Volk. Das fromme England. (Berlin, 194o), S. 22.

[69] K.H. Pfeffer, a.a.O., S. 2o9.

[7o] W. Brachmann, a.a.O., S. 23.

[71] O. Boerner, a.a.O., S. 47.

[72] P. Bang, a.a.O., S. 55.

[73] E. Güntsch, "Englische Geschichte vom nationalpolitischen Standpunkt." NSp, 5o (1942), S. 189.

[74] W. Brachmann, a.a.O., S. 2o.

[75] J. Lornsen, a.a.O., S. 14.

[76] W. Meyer-Erlach, a.a.O., S. 13.

[77] W. Brachmann, a.a.O., S. 77.

[78] F. Hussong, a.a.O., S. 5 f.

[79] P. Bang, a.a.O., S. 14.

[8o] Ebd., S. 15.

[81] K. Metzel, a.a.O., S. 1oo.; vgl. K. Arns, "Kommentar zu einem Thomas Morus-Buch." ZNU, 41 (1942), S. 18o.

[82] W. Brachmann, a.a.O., S. 8.

[83] H. Hartmann, Cant, die englische Art der Heuchelei. (Berlin, 194o), S. 19.

[84] R. Hoops, Englands Selbsttäuschung. (Berlin, 1941)

[85] Ebd., S. 54 f.

[86] Vgl. ebd., S. 45.; K. Metzel, a.a.O., S. 19.; M. Hagedorn, a.a.O., S. 115.

[87] H. Dietz, Agitation ..., S. 7.

[88] Ders., "Britische Axiome." NM, 11 (194o), S. 21o.; vgl. E. Schultze, Die Lüge ..., S. 161.

[89] R. Hoops, Englands Selbsttäuschung. S. 59 f. und 63.

[9o] P. Bang, a.a.O., S. 15.

[91] R. Hoops, Englands Selbsttäuschung. S. 77 f.; vgl. H. Dietz, Agitation ..., S. 1o.

LITERATURVERZEICHNIS

Bibliographien

Breymann, H. Die neusprachliche Reformliteratur von 1876-1893. Leipzig, 1895.
Ergänzungsheft 1894-1899. Leipzig, 19oo.
3. Heft 1899-19o4, bearb. von G. Steinmüller. Leipzig, 19o5.
4. Heft 19o4-19o9, bearb. von G. Steinmüller. Leipzig, 19o9.

Kohl, N. und Schröder, K. Bibliographie für das Studium der Anglistik. Bd. III, 1,2: Englische Fachdidaktik. Frankfurt/M., 1972 f.

Kreter, H. Bibliographie zur Didaktik der neueren Sprachen, besonders des Englischunterrichts. Frankfurt/M., 1965. (Schule und Forschung, Heft 3)

Sundermann, K.H. Zur Methodik und Didaktik des Englischunterrichts. Eine kritische Bibliographie in- und ausländischen Schrifttums. Dortmund, 1966.

Amtliche Veröffentlichungen

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 4.-17.12.189o, hg. im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Berlin, 1891. (1. Berliner Schulkonferenz)

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 6.-8.6.19oo, hg. im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Halle, 19o1. (2. Berliner Schulkonferenz)

Wilhelm II. "Allerhöchster Erlaß vom 26. November 19oo." Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, hg. W. Lexis. Halle, 19o2.

Die Reichsschulkonferenz 192o. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig, 1921.

Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Berlin, 1891.

Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Berlin, 1901.

"Die Denkschrift des preußischen Kultusministeriums über die Förderung der Auslandsstudien." Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik, 11 (1917), 513-532.

"Denkschrift des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung." Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens. Berlin, 1924.

Richtlinien für die Lehrpläne der Höheren Schulen Preußens, hg. H. Richert. Teil I: Grundsätzliches und Methodisches; Teil II: Lehraufgaben. Berlin: Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, Hefte 19 und 20, ^{4,5}1925.

Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Mit dem Einführungserlaß des Reichserziehungsministers vom 29.1.1938 über die Neuordnung der Höheren Schule. Berlin, 1938.

Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen Preußens vom 5.2.1887. Berlin, 1887.

Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen Preußens vom 12.9.1898. Berlin, 1898.

Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen und Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. 4. Abdruck mit den Ergänzungen bis Juli 1924, hg. A. Nebe. Halle, 1924.

Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen im Deutschen Reich. Berlin, ^{5}1941.

Verhandlungsberichte

Die Verhandlungen des 1. Allgemeinen Deutschen Neuphilologentages. Hannover: Carl Meyer, 1886.

Kron, R. "Die 'Reformsitzung' des 6. Allgemeinen Deutschen Neuphilologentages." NSp, 2 (1895), 233-243.

Vietor, W. "Der 6. Allgemeine Deutschen Neuphilologentag zu Karlsruhe." NSp, 2 (1895), 152-188.

Vietor, W. "Der 7. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Hamburg." NSp, 4 (1897), 2oo-2o4.

Ahnert, E. "Der 8. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Wien." NSp, 6 (1898/99), 247-315.

ders. "Der 9. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Leipzig." NSp, 8 (19oo/o1), 193-243.

ders. "Der 1o. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Breslau." NSp, 1o (19o2/o3), 2o8-237, 275-29o.

ders. "Der 11. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Köln." NSp, 12 (19o4/o5), 193-24o.

ders. "Der 12. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu München." NSp, 14 (19o6/o7), 229-234, 283-299, 347-362, 419-427.

ders. "Der 13. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Hannover." NSp, 16 (19o8/o9), 231-243, 29o-31o, 349-362, 413-429.

ders. "Der 15. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag." NSp, 2o (1912/13), 23o-242, 297-316, 337-361.

ders. "Der 16. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Bremen." NSp, 22 (1914/15), 3o8-321, 376-393.

Zeiger, Th. "Der 17. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag in Halle." NSp, 28 (192o/21), 334-337.

"Die 18. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes in Nürnberg." Bericht erstattet von der Vorstandschaft. NSp, 31 (1923), 155-188.

Zeiger, Th. "Der 19. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag zu Berlin." NSp, 32 (1924), 338-348.

ders. "Der 2o. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag in Düsseldorf." NSp, 34 (1926), 28o-284.

Schön, E. "Der 21. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag in Hamburg." NSp, 36 (1928), 444-448.

Zeiger, Th. "Der 22. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag in Breslau." NSp, 38 (193o), 394-396.

Salewsky, R. "Der 23. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag in Berlin." NSp, 42 (1934), 195-203.

Meier, K. "Die 2. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes in Dresden." NSp, 6 (1898/99), 395-417.

Gassmeyer, M. "Die 3. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes." NSp, 7 (1899/1900), 348-371.

ders. "Die 4. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes in Leipzig." NSp, 9 (1901/02), 358-370, 398-408.

Assmann, B. "Die 7. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes in Freiburg." NSp, 12 (1904/05), 533-550.

Seydel "Die 8. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes in Leipzig." NSp, 13 (1905/06), 280-300.

Besser, R. "Die 9. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes." NSp, 15 (1907/08), 411-422, 487-497.

Assmann, B. "Die 11. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes." NSp, 19 (1911/12), 433-442, 489-498.

Wünsch, D. "Die 12. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes in Chemnitz." NSp, 21 (1913/14), 618-625, 669-682.

Scheffler, W. "Fünfundzwanzigjährige Jubelfeier der Dresdner Gesellschaft für neuere Philologie." NSp, 11 (1903/04), 28-36.

Rosenbauer "Die 2. Hauptversammlung des Bayrischen Neuphilologen-Verbandes." NSp, 10 (1902/03), 161-166.

Rauhut, F. "Die Würzburger Tagung des Bayrischen Neuphilologenverbandes." NSp, 35 (1927), 524-533.

Lindemann "Rheinischer Neuphilologentag in Düsseldorf." NSp, 10 (1902/03), 291-299.

Haase, J. "Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB, Gau Sachsen." NSp, 44 (1936), 187-189.

"Die Neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB. Aus der Arbeit der neusprachlichen Gruppe der Fachschaft II: zum englischen Unterricht. Aus einem Bericht des Gaues Hessen-Nassau." NSp, 43 (1935), 563-565.

Kulturkundliche Lesebücher

Angermann, A.	The Ways of the English. Lesebuch zur englischen Wesenskunde für Oberklassen. Bielefeld, 1931.
Bauch, R.	Literarisches Lesebuch zur Einführung in die Kultur- und Geisteskunde des englischen Volkes. Dresden, 1925.
Bode, E. und Paul, A.	England and America. Their Character and Culture. Ein Kulturlesebuch für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 2., verb. Aufl., Frankfurt/M., 193o.
dieselb.	Seeds and Fruits. A Key to British and American Problems of our Day. Frankfurt/M., 1926.
Boek, P. und Zorn, W.	England and the United States of America. Berlin, 193o.
Dannheisser, E.	England past and present. Englisches Lese- und Realienbuch für höhere Schulen. Köthen, 1914.
Dinkler, R.	Great Britain, Greater Britain. 2., verb. Aufl., Leipzig, 1925.
Eckermann, K.	Englisches Lesebuch zur Einführung in die Kultur Großbritanniens. Leipzig, 1925.
ders.	English Life and Thought. Ein kulturkundliches Lesebuch für die Mittelklassen. Leipzig, ^{3}1928.
Gade, H. (Hg.)	The England and America Reader. Kulturkundliches Lesebuch für die Mittelstufe aller Anstalten. Bielefeld, 1926.
ders.	Englische Welt- und Lebensanschauung. Ein philosophisches Lesebuch zur Einführung in die englische Denkart. Leipzig, ^{2}1928.
ders.	English Traits. Bielefeld, 1926.
ders. und Ludwig, A.	Britain and the British. Kulturkundliches Lesebuch für Oberklassen. Bielefeld, 1929.
dieselb. (Hgg.)	Twentieth Century England. Leipzig, ^{3}1929.
Gerstenberg, E.	The Foundations of English Character. Englisches kulturkundliches Lesebuch für die Oberklassen. Braunschweig, 1929.

Hartig, P. und Krüper, A. — England and the English. Lesebuch zur Einführung in Volkstum und Kultur Englands. Frankfurt/M., 1927.

Hausknecht, E. — Choice Passages from representative English and American Writers. Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten zur Einführung in den Werdegang der englisch-amerikanischen Kulturwelt. 2., verb. Aufl., Berlin, 1926.

ders. — The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. Berlin, 1894.

Kron, R. — The little Londoner. Englische Realien in modernem Englisch, mit Hervorhebung der Londoner Verhältnisse. Karlsruhe, 1897.

Lincke, K. und Mühlhäuser, R. — Englisches Unterrichtswerk für Knaben- und Mädchenschulen mit Englisch als erster Fremdsprache. Teil 3: Kulturkundliches Lesebuch für die Mittelstufe, bearbeitet von E. Mühlhäuser. Frankfurt/M., 1929.

Mack, A. und Walker, Th. — Angelsächsische Kultur im Spiegel der Literatur. Ein Lesebuch für Oberklassen. Leipzig, 1928.

Pohlmann, A. — Jenseits des Kanals. Kulturkundliche Bilder aus England. Leipzig, 1929.

Reitterer, Th. und Höller, A. (Hgg.) — John Bull and Uncle Sam. Ein kulturkundliches Lesebuch. Wien, Leipzig, 1936.

Salewsky, R. und Schwedtke, K. — Angelsächsische Welten. Kiel, 1930.

Sander, A. und Cliffe, A. — Großbritannien. Ein Lesebuch zur Einführung in das englische Leben der Gegenwart. Frankfurt/M., ^{13}1931.

Schad, G. und Wood, W.L. — Lehrbuch der englischen Sprache für Oberschulen für Jungen, I. Teil. Frankfurt/M., 1937.

Schmidt, R. — Modern England, its Problems and Peculiarities. München, 1930.

Schwieker, H. und F. — England and the English. Hamburg, 1928.

Weltzien, F. — The English National Character. Leipzig, ^{3}1930.

Wershoven, F.J. — England. Englisches Lese- und Realienbuch für höhere Lehranstalten. Köthen, ^{3}1911.

Zum Zeitraum 1886-1914

Altschul, A. "Über Bilder als Lehrmittel beim Unterricht in den neusprachlichen Realien." NSp, 13 (19o5/o6), 257-269.

Anon. "Gesellschaftliche Eindrücke vom Neuphilologentag." NSp, 22 (1914/15), 326-33o.

Baumann, F. Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht. Berlin, 19o2.

Besser, R. "John Ruskin". NSp, 11 (19o3/o4), 1-27.

Bierbaum, J. Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. Kassel, 1886.

Block, J. "Die internationale Schülerkorrespondenz." NSp, 6 (1898/99), 617-626.

ders. "Die Neuphilologen und die geringe Wertschätzung der Oberlehrer." NSp, 1o (19o2/o3), 125-128.

Borbein, H. "Die mögliche Arbeitsleistung der Neuphilologen." NSp, 12 (19o4/o5), 321-337.

Brand, W.F. Allerlei aus Albion. Leipzig, 1891.

Breymann, H. Der neusprachliche Unterricht an Gymnasien und Realschulen. München, 1882.

ders. und Möller, H. Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts. München, 1884.

Budde, G. "Auswahl, Umfang und didaktische Behandlung der neusprachlichen Lektüre auf der Oberstufe." ZFEU, 5 (19o6), 493-5oo.

Bürger, R. "Die Wissenschaftlichkeit des neusprachlichen Unterrichts." ZFEU, 11 (1912), 1o7-115.

Clasen, J. "Die Reform des neusprachlichen Unterrichts und ihre Gegner." NSp, 22 (1914/15), 65-78, 165-173, 236-243, 3oo-3o8.

ders. "Über das Können im neusprachlichen Unterricht." NSp, 21 (1913/14), 2o9-228, 312-329.

Clodius, H. "Antwort." ZFEU, 3 (19o4), 494-495.

ders. "Der internationale Schülerbriefwechsel." Blätter für das höhere Schulwesen, 2o (19o3), 57-58, 75-76.

ders. "Der internationale Schülerbriefwechsel und kein Ende." ZFEU, 3 (19o4), 244-247.

Dick, E. "Literatur oder Realien im Englisch-unterricht?" ZFEU, 12 (1913), 289-301.

Dörr, F. "Die Reisestipendien." NSp, 1 (1894), 306.

ders. "Zu Wendts Wiener Thesen." NSp, 8 (1900/01), 124-126.

Ehrke, K. "Englische Realien." NSp, 19 (1911/12), 18-24.

ders. "Die neue Anglistik und das neue England." NSp, 20 (1912/13), 221-229.

ders. "Richtlinien für einen zeitgemäßen englischen Unterricht." NSp, 22 (1914/15), 145-155, 222-235, 366-376.

Falkenberg, W. Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht. Köthen, 1907.

Förster, M. "Der Bildungswert der neueren Sprachen im Mittelschulunterricht." NSp, 16 (1908/09), 129-144.

Franz, W. Britische Kulturkraft im Dienste national-deutscher Arbeit. Tübingen, 1914.

ders. Die treibenden Kräfte im Werden der englischen Sprache. Heidelberg, 1906.

ders. Der Wert der englischen Kultur für Deutschlands Entwicklung. Tübingen, 1913.

Gerschmann, H. "Die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen auf unseren höheren Schulen." MHS, 1 (1902), 337-350, 386-397.

Glauning, F. Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts. München, 1895. (Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, hg. A. Baumeister, 3. Bd., 2. Abtlg., 2. Hälfte.)

Glauser "Wie könnte das richtige Verständnis für die Hauptwerke fremdsprachlicher moderner Schriftsteller bei dem Unterrichte geweckt werden?" NSp, 12 (1904/05), 33-42.

Gneist, R. v. Das englische Parlament in 1000jährigen Wandlungen. Berlin, ^{2}1886.

Grote, W. "Hat sich die englische Rasse physisch merklich verändert?" NSp, 57-58.

ders. "Realienkunde und Realienkenntnis." NSp, 13 (1905/06), 10-18.

Haag, K. "Vom Bildungswert des Sprachenlernens." NSp, 14 (1906/07), 1-20.

Hartmann, M. "Jahresbericht der deutschen Zentralstelle für internationalen Briefwechsel." NSp, 1o (19o2/o3), 342-353.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 11 (19o3/o4), 275-29o.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 12 (19o4/o5), 358-369.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 13 (19o5/o6), 365-376.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 14 (19o6/o7), 362-374.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 15 (19o7/o8), 351-363.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 16 (19o8/o9), 362-376.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 17 (19o9/1o), 356-367.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 18 (191o/11), 348-357, 423-431.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 19 (1911/12), 347-368.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 2o (1912/13), 361-372, 428-436.

ders. "Jahresbericht ..." NSp, 21 (1913/14), 388-397, 456-467.

Hatschek, J. Englisches Staatsrecht mit Berücksichtigung der für Schottland und England geltenden Sonderheiten. 2 Bde., 19o5/o6. (Handbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart in Monographien, hg. G. v. Jellinek und R. Piloty: IV, 2.4., I, II.)

Hausknecht, E. "Englischer Unterricht." Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hg. W. Rein. Langensalza, 1895. Bd. I, 838-848.

Herbart, J.F. Pädagogische Schriften, hg. F. Bartolomäi. Neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von E. v. Sallwürk. 2 Bde., Langensalza, ^{7}19o6.

Hornemann, F. Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts. 1. Heft: Hannover, 1885; 2. Heft: Hannover, 1886.

Karpf, F. "Das neusprachliche Können unserer Schüler." NSp, 22 (1914/15), 561-578, 639-648.

Kiessmann, R. "Über die Verwendung englischer (oder französischer) Originalbriefe im Unterrichte." NSp, 19 (1911/12), 577-583.

Klinghardt, H. Über die Realien im neusprachlichen Unterricht und in der Neuphilologie. Hannover, 1886.

Koschwitz, E. "Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität." ZFEU, 1 (1902), 1-17, 117-141, 245-264, 350-378.

Kühn, K. "Zu Professor Schippers 'Nachträglichen Bemerkungen.'" NSp, 2 (1895), 371-376.

Langwerth v. Simmern, H. Frh. Deutschtum und Anglophobie. 2 Bde., Wiesbaden, 1903 f.

ders. Der englische Nationalcharakter. Halle, 1907. (England in deutscher Beleuchtung, hg. Th. Lenschau, Heft 7)

Lehmann, R. Erziehung und Unterricht. Berlin, ^{2}1912.

Lenschau, Th. Größerbritannien. Halle 1907. (England in deutscher Beleuchtung, hg. Th. Lenschau)

Mangold, W. Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete der neueren Fremdsprachen. Berlin, 1892.

ders. "Der Unterricht im Französischen und Englischen." Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, hg. W. Lexis. Halle, 1902, 191-226.

Markscheffel, K. Der internationale Schülerbriefwechsel. Seine Geschichte, Bedeutung, Einrichtung und sein gegenwärtiger Stand. Marburg, 1903.

Massoul, H. "Versuch eines internationalen Schülerbriefwechsels." NSp, 5 (1898), 87-88.

Meinecke, F. Weltbürgertum und Nationalstaat. München, 1907.

Meyerfeld, M. Von Sprach' und Art der Deutschen und Engländer. Berlin, 1903.

Müller, C. Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig, 1914. (Der Bücherschatz des Lehrers, hg. K.O. Beetz und A. Rude, Bd. XI)

Müller, H. (Hg.) "Erste Liste von deutschen Schulausgaben englischer Schriftsteller, die der Kanonausschuß des Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verbandes auf Grund der bisher eingelaufenen (1103) Gutachten für 'zweifellos brauchbar' erklären zu dürfen glaubt." NSp, 8 (1900/01), 41-61.

ders. (Hg.) "Zweite Liste ..." NSp, 10 (1902/03), 65-92.

Reichel, C. (Hg.) "Dritte Liste ..." NSp, 16 (1908/09), 193-224.

ders. (Hg.) Englischer Lektürekanon. Marburg, ^{4}1912.

Münch, W. "Der Betrieb der neueren Sprachen seit 1890." NSp, 9 (1901/02), 65-84.

ders. "Lebende Sprachen und lebendiger Sprachunterricht." NSp, 18 (1910/11), 193-210.

ders. Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. Berlin, 1888.

ders. "Zur Charakteristik der englischen Sprache." NSp, 7 (1899), 65-96.

Neuse, R. Landeskunde der britischen Inseln. Breslau, 1903.

Ohlert, A. Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover, 1893.

Ompteda, L. Frh. v. Aus England. Berlin, 1882.

Paulsen, F. Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin, 1889.

Peters, C. England und die Engländer. Berlin, 1904.

Prosiegel, Th. Die Grundsätze der Methodik des englischen Unterrichts. Berlin, 1913.

Rambeau, A. Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums. Hamburg, 1886.

Rein, W. Am Ende der Schulreform? Langensalza, 1893.

Roden, A. v. Inwiefern muß der Sprachunterricht umkehren? Ein Versuch zur Verständigung über die Reform des neusprachlichen Unterrichts. Marburg, 1890.

Roeth, "Über die Bildungsaufgabe und das Bildungsziel des neusprachlichen Unterrichts am Gymnasium." ZFEU, 6 (1907), 97-113.

Rosalewski, W. "Über das Können im neusprachlichen Unterricht." NSp, 22 (1914/15), 38-46, 116-118, 186-189.

Ruska, J. "Neue Wege zu alten Zielen." ZFEU, 6 (1907), 1-25.

Sallwürk, E. v. Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin, 1898.

ders. "Zur Einführung." NSp, 1 (1894), 1-4.

Sandhagen, A. Ideen englischer Volkserziehung und Versuche zu ihrer Verwirklichung. Jena, 1911.

Schipper, J. "Nachträgliche Bemerkungen zum Karlsruher Neuphilologentage." NSp, 2 (1895), 243-252.

Schmidt, K. "Der Aufenthalt im fremden Lande als Bildungsmittel für unsere Jugend." NSp, 21 (1913/14), 58-63.

Schneegans, H. "Die Ideale der neueren Philologie." NSp, 14 (1906/07), 321-333.

Schultze, E. Die geistige Hebung der Volksmassen in England. München, 1912. (Die Kultur des modernen England in Einzeldarstellungen, hg. mit Unterstützung des deutsch-englischen Verständigungskomitees von E. Sieper, Bd. I)

Schulze-Gaevernitz, G. v. Britischer Imperialismus und englischer Freihandel zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Leipzig, 1906.

Söhring, O. "Realien im französischen und englischen Unterricht." ZFEU, 5 (1906), 212-228.

Spies, H. England im Spiegel des Auslandes. Berlin, 1911.

ders. Das moderne England. Einführung in das Studium seiner Kultur. Straßburg, 1911.

Steffen, G.F. England als Weltmacht und Kulturstaat. Stuttgart, 1899.

Thiergen, O. Methodik des neuphilologischen Unterrichts. Leipzig, ^{3}1914.

Uhlemayr, B. "Wie ist der fremdsprachliche Unterricht naturgemäß umzugestalten?" NSp, 16 (19o8/o9), 321-337.

Unruh, F. "Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektüreplanes nach den Beschlüssen des X. Neuphilologentages." NSp, 12 (19o4/o5), 1-14.

Vietor, W. Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig, 19o2.

ders. "Die neuen preußischen Lehrpläne: ein neuer Sieg der 'Reform'." NSp, 9 (19o1/o2), 314-318.

ders. "Neuphilologische Wünsche für Universität und Schule." NSp, 8 (19oo/o1), 129-138.

Anon. [Vietor, W.] Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. Heilbronn, 1882.

Vossler, K. Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft. Heidelberg, 19o4.

Waetzoldt, S. Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. Berlin, 1892.

Walter, M. Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Marburg, 19oo.

ders. Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Marburg, 19o1.

Wendt, G. "Auslandsstudium." NSp, 1o (19o2/o3), 1-9.

ders. England, seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen. Leipzig, 1892.

ders. "Reform und Antireform." NSp, 11 (19o3/o4), 559-565.

ders. "Die Reformmethode in den oberen Klassen der Realanstalten." NSp, 6 (1898/99), 193-2o7.

Wendt, O. Der neusprachliche Unterricht im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Langensalza, 1894. (Pädagogisches Magazin, hg. F. Mann, Heft 47)

Wiehl, K. "Charakterbildung und der neusprachliche Unterricht." NSp, 21 (1913/14), 577-595.

Würzner, A. "Realien und Bilder im englischen Unterrichte." NSp, 1 (1894), 245-257.

Zum Zeitraum 1914-1918

Aronstein, Ph. "Die Antinomien des fremdsprachlichen Unterrichts." ZFEU, 16 (1917), 241-281.

ders. "Das Englische als Gegenstand 'nationaler Auslandsbildung' an unseren höheren Schulen." MHS, 17 (1918), 2o8-221.

Borbein, H. Auslandsstudien und neusprachlicher Unterricht im Lichte des Weltkrieges. Leipzig, 1917.

Clasen, J. "Die neueren Sprachen und der Krieg." NSp, 23 (1915/16), 193-211.

Deckert, E. Das britische Weltreich. Frankfurt/M., 1916.

Norrenberg, J. (Hg.) Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege. Leipzig, 1916. Einleitung von K. Reinhardt, 1-14.

Dibelius, W. "England und Wir." Deutsche Vorträge Hamburgischer Professoren. Hamburg, 1914. 2. Vortrag, 3-3o.

Engwer, Th. "Die neueren Sprachen." Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, hg. J. Norrenberg. Leipzig, 1916. 114-131.

Fischer, A. "Gedanken über die Reform der deutschen höheren Schule." Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, hg. J. Norrenberg. Leipzig, 1916. 15-29.

Frischeisen-Köhler, M. "Das englische Volk und die Kultur Englands." Das englische Gesicht. England in Kultur, Wirtschaft und Geschichte, hg. M. Frischeisen-Köhler u.a. Berlin, 1915. 13-57.

Gaudig, H. Deutsches Volk-Deutsche Schule! Wege zur nationalen Einheit. Leipzig, 1917.

Goltz, E. Frh. v. d. "Das englische Volk in Religion und Sitte." Das englische Gesicht. England in Kultur, Wirtschaft und Geschichte, hg. M. Frischeisen-Köhler u.a. Berlin, 1915. 1o1-129.

Hasl, A. "Fremdsprachen im Rahmen neuer Erziehungsideale." ZFEU, 14 (1915), 161-184.

ders. "Neuphilologische Zeit- und Streitfragen." ZFEU, 14 (1915), 4o1-418; 15 (1916), 1-22, 96-124, 161-175.

Heeren, A. "Gedanken über eine Neugestaltung des höheren Schulwesens in Deutschland." MHS, 14 (1915), 229-232.

Hettner, A. Englands Weltherrschaft und ihre Krisis. 3., umgearb. Aufl. von Englands Weltherrschaft und der Krieg. Leipzig, 1917.

Hofmiller, J. Vom alten Gymnasium ... Drei Aufsätze zur Schulreform. München, 1917.

Hollack, E. "Der Krieg und die neuere Philologie." NSp, 23 (1915/16), 289-299.

Jastrow, J. "Der englische Reichtum und seine Quellen." Das englische Gesicht. England in Kultur, Wirtschaft und Geschichte, hg. M. Frischeisen-Köhler u.a. Berlin, 1915. 61-97.

Kalbfleisch, W. "Der Krieg und die neueren Sprachen." ZRHS, (1915), 53-55.

Karpf, F. "Die neueren Sprachen nach dem Kriege." NSp, 24 (1916/17), 385-393.

Küchler, W. "Schriften zum Verständnis der Völker." NSp, 23 (1915/16), 554-56o.

ders. "Vom Sinn und Wert unserer Arbeit." NSp, 23 (1915/16), 385-389.

Liszt, F. v. "England und das Völkerrecht." Das englische Gesicht. England in Kultur, Wirtschaft und Geschichte, hg. M. Frischeisen-Köhler u.a. Berlin, 1915. 225-251.

Lohmann, O. "Die neuere Philologie und der Krieg." NSp, 23 (1915/16), 1-8.

Lorentz, P. "Das Trugbild der Allgemeinbildung." Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, hg. J. Norrenberg. Leipzig, 1916. 49-61.

Meyer, E. England. Stuttgart, 1916.

Morsbach, L. England und die englische Gefahr. Berlin, 1917.

Müller, R. "Der gegenwärtige Stand der neusprachlichen Methodik." ZFEU, 14 (1915), 418-447.

Pilch, L. "Nationale Erziehung und die fremden Sprachen." ZFEU, 16 (1917), 161-17o.

Pilz, C. "Fremdsprachlicher Unterricht und deutschnationale Bildung." NSp, 23 (1915/16), 6o4-612.

Roloff, G. "Der englische Weltherrschaftsanspruch in Geschichte und Gegenwart." Das englische Gesicht. England in Kultur, Wirtschaft und Geschichte, hg. M. Frischeisen-Köhler u.a. Berlin, 1915. 133-2o1.

Rosalewski, W. "Dickens in der Schule." MHS, 17 (1918), 5o-56.

Salomon, F. Britischer Imperialismus von 1871 bis zur Gegenwart. Leipzig, 1916.

Scheler, M. Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg. Leipzig, 1915.

Schöningh, T. "Zum Charakter der englischen Sprache. Eine sprachpsychologische Betrachtung." NSp, 24 (1916/17), 553-554.

Schröer, A. Zur Charakterisierung der Engländer. Bonn, 1915.

Schücking, L.L. Der englische Volkscharakter. Stuttgart, 1915. (Der deutsche Krieg. Politische Flugschriften, hg. E. Jäckh. Nr. 53)

ders. "Der neusprachliche Unterricht und der Krieg." ZRHS (1915), 33-37.

Schumann, A. "Schaden moderne Lektüre und Realienkunde im neusprachlichen Unterricht dem deutschen Nationalbewußtsein?" NSp, 24 (1916/17), 25-38.

Sombart, W. Händler und Helden. Patriotische Besinnungen. Leipzig, 1915.

Tappert, W. "Wie stehen wir zu unserem neusprachlichen Fachstudium?" NSp, 25 (1917/18), 129-147.

Tönnies, F. Der englische Staat und der deutsche Staat. Berlin, 1917.

Umbach, E. Ziele und Wege des Sprachunterrichts auf unseren höheren Schulen. Leipzig, 1917.

Valentin, V. "England als Beschützer kleiner Nationen." Das englische Gesicht. England in Kultur, Wirtschaft und Geschichte, hg. M. Frischeisen-Köhler u.a. Berlin, 1915. 2o5-221.

Vietor, W. "Der Krieg und die Neueren Sprachen." NSp, 23 (1915/16), 239-24o.

Weidenmüller, O. "Englands Gesicht." NSp, 24 (1916/17), 38-44.

Wiese, O. "Sollen wir die Kinder noch mit den Sprachen unserer Feinde quälen?" Blätter für höheres Schulwesen, 32 (1915), 2o9-211.

Zum Zeitraum 1919-1933

Arns, K. Jüngstes England. Leipzig, 1925.

ders. Der religiöse britische Imperialismus. Bochum, 1919.

ders. "Zum Thema: Carlyle als Mittelpunkt des englischen Unterrichts in Prima." ZFEU, 19 (192o), 164-172.

Aronstein, Ph. Engländertum und englische Sprache. Leipzig, 1931. (Hefte zur Englandkunde, hg. H. Schöffler, Heft 6)

ders. "Das Englische als humanistisches Unterrichtsfach an unseren Höheren Schulen." ZFEU, 24 (1925), 1-13.

ders. "Englisch am neusprachlichen Gymnasium." NSp, 32 (1924), 273-283.

ders. Englische Stilistik. Leipzig, 1924.

ders. Englische Wortkunde. Leipzig, 1925.

ders. "Die Kulturkunde im englischen Unterricht." MHS, 25 (1926), 26o-267.

ders. Methodik des neusprachlichen Unterrichts. 2 Bde. Leipzig, ^{2}1926.

Bäumer, G. Deutsche Schulpolitik. Karlsruhe, 1928.

dieselb. Europäische Kulturpolitik. Berlin, 1926.

dieselb. Neuer Humanismus. Leipzig, 193o.

Baumgarten, O. Religiöses und kirchliches Leben in England. Leipzig, 1922.

Bergenthal, F. "Zu dem Aufsatz von J. Gelhard 'Zur gegenwärtigen Lage des Unterrichts in den neueren Sprachen.'" ZFEU, 3o (1931), 127-129.

Bergert, F. "Politische Bildung im englischen Unterricht." ZFEU, 29 (1930), 615-622.

Bernard, E. "Aussichten für einen Studienaufenthalt in England." ZFEU, 24 (1925), 149-153.

Besser, R. "Bemerkungen zum Bildungswert des Englischen." NSp, 38 (1930), 96-112.

Beyer, K. "Schule und Kulturkunde." Die Erziehung, 2 (1926/27), 23-40, 85-102.

ders. "Zur Problematik der Kulturkunde." Deutsches Philologenblatt, 35 (1927), 400-402.

Bohlen, A. Neusprachlicher Unterricht. Leipzig, 1930.

Bolle, W. "Zur Problematik des neusprachlichen Unterrichts." Deutsches Philologenblatt, 35 (1927), 358-359.

Borbein, H. "Die Grenzen des neusprachlichen Unterrichts." NSp, 34 (1926), 250-266.

Bornhausen, K. "Das religiöse Leben in England." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig und W. Schellberg, Bd. 2. Frankfurt/M., 1929. 237-275.

Boxberger, L. v. "Der Neusprachliche Unterricht an den deutschen höheren Schulen." NSp, 28 (1920/21), 243-248.

Breul, K. Land und Leute in England. ^{4}1926. (Langenscheidts Handbücher für Auslandskunde)

Brie, E. "Der englische Nationalcharakter." Lebensfragen des britischen Weltreiches, hg. Beirat für die Auslandsstudien an der Universität Berlin. Berlin, 1921. 48-79.

ders. Imperialistische Strömungen in der englischen Literatur. Halle, ^{2}1928.

Brunner, K. Großbritannien. Land, Volk, Staat. Bielefeld, 1929.

Deutschbein, M. "Kulturkunde und Universität." NJWJ, 4 (1928), 582-591.

ders. Neuenglische Stilistik. Leipzig, 1932.

ders. "Preußische Schulreform und neuere Sprachen." NSp, 32 (1924), 252-262.

ders.	System der neuenglischen Syntax. Köthen, ^{2}1926.
ders. und Klitscher, H.	"Englisches Volkstum und englische Sprache." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig. Frankfurt/M., ^{5}1965. 344-384.
Dibelius, W.	England. 2 Bde., Leipzig, ^{6}1931.
Dieterich, E.	"Allgemein Englisch als Anfangssprache." NSp, 38 (193o), 583-589.
Dilthey, W.	Der Aufbau der geschichtlichen Welt in der Geisteswissenschaft. Leipzig, 1927. (Gesammelte Schriften, Bd. 7)
Dressler, B.	Geschichte der englischen Erziehung: Versuch einer ersten kritischen Gesamtdarstellung der Entwicklung der englischen Erziehung. Leipzig, 1928.
Ehlers, H.	"Mehr Kulturkunde in den neusprachlichen Lehrbüchern der Mittelstufe!" MHS, 22 (1923), 12-22.
ders.	"Was kann Dibelius' England für Schule und Leben bedeuten?" ZFEU, 23 (1924), 147-154.
Ehrentreich, A.	"Studienfahrt nach England als Hauptthema des Unterrichts." NM, 3 (1932), 37-47.
Ehrke, K.	"Das britische Reichsdenken." NSp, 38 (193o), 34-39.
ders.	"Der englische Arbeits- und Kulturunterricht." NSp, 33 (1925), 175-186.
ders.	"Grundfragen des neusprachlichen Schulunterrichts." NSp, 4o (1932), 287-299.
ders.	"Kulturkundliche Einstellung im englischen Unterricht." NSp, 3o (1922), 1o5-122.
ders.	"Kulturweckung im englischen Unterricht." NM, 1 (193o), 326-331.
ders.	Methodik des neusprachlichen Arbeitsunterrichts. Berlin, 1928.
ders.	"Der neusprachliche Kulturunterricht." NSp, 35 (1927), 81-94.
ders.	"Sprachunterricht und Kulturunterricht. auf der Oberstufe." NSp, 34 (1926), 211-216, 255-258, 262-263.

ders.	"Der staatsrechtliche Bau des Britischen Weltreichs." NSp, 31 (1923), 125-138.
Fehr, B.	Das England von heute. Kulturprobleme, Denkformen, Schrifttum. Leipzig, 1932.
Fey, E.	"Der gegenwärtige Stand der Neuphilologie." NM, 3 (1932), 1-15.
Franke, W.	"Anlage und Auswertung von Studienreisen nach England." ZFEU, 25 (1926), 197-2o2.
Franz, A.	"Neuphilologisches aus Bayern." NSp, 32 (1924), 367-377.
ders.	Neuphilologische Strömungen. Gießen, 1921.
Franz, W.	"Die Legende von der englischen Heuchelei." NM, 2 (1931), 574-575.
Franzmeyer, F.	"Die preußischen Richtlinien und die neueren Sprachen." NSp, Beiheft 15 (1928), 34-51.
Freyer, H.	"Sprache und Kultur." Die Erziehung, 3 (1927/28), 65-78.
Gaede, W.	"Zur gegenwärtigen Lage des Unterrichts in den neueren Sprachen." ZFEU, 29 (193o), 556-557.
ders. und Kruse, A.	"Geleitwort der Herausgeber." ZFEU, 29 (193o), 1-3.
Gelhard, J.	"Eine Studienreise nach England." ZFEU, 29 (193o), 121-125.
ders.	"Zur gegenwärtigen Lage des Unterrichts in den neueren Sprachen." ZFEU, 29 (193o), 55o-556.
Gerstenberg, E.	"Galsworthy im Unterricht." ZFEU, 29 (193o), 36-44.
Goetz, W.	"Nationale Kultur und Weltkultur." NSp, 34 (1926), 1-16.
Gottschalk, A.	England und die Engländer. Leipzig, 1925.
Graef, K.	"Kulturkunde und kulturkundliches Lesebuch." NSp, 38 (193o), 478-489.
ders.	"Kulturkundliche Lesebücher." NSp, 4o (1932), 35-4o.
Günther, A.	"Neusprachlicher Unterricht, Schülerbibliothek und Auslandskunde." ZFEU, 2o (1921), 225-23o.

Hagemann, G. "Mein Studienaufenthalt in England." ZFEU, 25 (1926), 158-165.

ders. "Rudyard Kipling." ZFEU, 25 (1926), 5o-54.

Hamann, H. "Die andere Seite." NSp, 38 (193o), 39-46.

Hartig, P. "Englisches Staats- und Gesellschaftsleben in Vergangenheit und Gegenwart." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig. Frankfurt/M., 51965. 83-138.

ders. "Kulturkunde und Humanität." NSp, Beiheft 15 (1928), 2o-33.

ders. "Kulturkunde und Unterrichtspraxis." NSp, 39 (1931), 43-49.

Hartmann, H. "Die englische Jugend." ZFEU, 29 (193o), 186-197.

Hatschek, J. Britisches und römisches Weltreich. München, 1921.

Heicke, H. Der Strukturbegriff als methodischer Grundbegriff einer geisteswissenschaftlichen Psychologie bei Dilthey und Spranger. Halle, 1927.

Heinecker, O. "Englisch als erste und Französisch als zweite neuere Fremdsprache." NSp, 34 (1926), 434-436.

Herlet, B. "Die neueren Sprachen in der neuen Schule." NSp, 27 (1919/2o), 242-259.

Hoch, W. "Angelsächsische Kultur im Spiegel der Literatur." ZFEU, 26 (1927), 1o6-114.

Hübener, G. "Über die Lage der Zeit und die Englandkunde." NSp, 39 (1931), 481-488.

Hübner, W. Didaktik der neueren Sprachen. Frankfurt/M., 1929. 21933, Nachdruck 1965.

ders. Die englische Lektüre im Rahmen eines kulturkundlichen Unterrichts. Leipzig, 1925.

ders. "Geleitwort des Herausgebers." NM, 1 (193o), 1-3.

ders. "Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht." NSp, 33 (1925), 161-175.

Hüllen, W. "Sprachwissenschaft und Landeskunde." Praxis, 16 (1969), 31o-325. [Gegen Deutschbein/Klitscher, Englisches Volkstum ...]

Humboldt, W. v. — Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes. (Gesammelte Schriften, hg. Kgl. Preußische Akademie der Wissenschaften, A. Leitzmann, Bd. VII,1. Berlin, 1903 ff.)

ders. — Über den Nationalcharakter der Sprachen. (Werke in 5 Bänden, hg. A. Flitner und K. Giel, Bd. III: Schriften zur Sprachphilosophie. Stuttgart, 1960 ff.)

Jacob, P. — "Konationale Erziehung." NSp, 40 (1932), 40-47.

Junge, A. — "Eindrücke von der Englandfahrt der ersten deutsch-englischen Ferienschule der Stadt Berlin." NM, 2 (1931), 424-431.

Junghülsing, A. — "Mein Studienaufenthalt in England." ZFEU, 24 (1925), 436-439.

Kamitsch, G. — "Eim Jahr Richtlinien." ZFEU, 25 (1926), 385-392.

ders. — "Das neusprachliche Gymnasium." ZFEU, 26 (1927), 81-85.

Kantorowicz, H. — Der Geist der englischen Politik und das Gespenst der Einkreisung Deutschlands. Berlin, 1929.

Karpf, F. — "Dibelius' Englandbuch und die Auslandskunde." NJWJ, 1 (1925), 764-774.

ders. — "Kulturkunde und Verständigung." NSp, 36 (1928), 1-17.

Kircher, R. — Engländer. Frankfurt/M., 1926.

ders. — Wie's die Engländer machen. Politik, Gesellschaft und Literatur im demokratisierten England. Frankfurt/M., 1929.

Klemperer, V. — "Immer wieder 'Kulturkunde'". NJWJ, 4 (1928), 264-280.

ders. — "Der Streit um den Begriff Kulturkunde." NSp, 33 (1925), 437-449.

Klöpzig, W. — "Wie läßt sich die Grammatik im neusprachlichen Unterrichte auf der Oberstufe historisch und philosophisch vertiefen?" ZFEU, 22 (1923), 13-19.

Knecht, J. — "Ferien in England." ZFEU, 25 (1926), 349-354.

Knoch, A. "Mein Studienaufenthalt in England." ZFEU, 23 (1924), 289-294.

ders. "Pädagogische Osterwoche in Berlin 1919." ZFEU, 18 (1919), 321-331.

ders. "Sprachpsychologisches zum Englischen." ZFEU, 2o (1921), 35-45.

König, K. "Zur Gestaltung des fremdsprachlichen Arbeitsunterrichts." NSp, 32 (1924), 19o-192.

Korn, A. "Englandreise 193o." ZFEU, 3o (1931), 3o5-31o.

Krieck, E. Nationalpolitische Erziehung. Leipzig, 1932.

Krueger, F. Der Strukturbegriff in der Psychologie. Jena, 1925.

Krüper, A. Die arbeitsunterrichtliche Ausgestaltung des neusprachlichen Unterrichts. Frankfurt/M., 1925.

ders. Deutschkunde im englischen Unterricht. Frankfurt/M.,1924.

ders. "Deutschkunde im neusprachlichen Unterricht." ZFEU, 17 (1918), 177-197.

ders. "Formen und Grenzen des Arbeitsunterrichts in den neueren Fremdsprachen." NSp, 34 (1926), 41o-421.

ders. "Kulturkunde und Unterrichtspraxis." NSp, 39 (1931), 49-51.

ders. "Zum Kampf um die Geltung und Organisation des neusprachlichen Unterrichts." NSp, 4o (1932), 449-458.

Küchler, W. "Politische und staatsbürgerliche Erziehung." NSp, 39 (1931), 418-42o.

ders. "Der Weg des Geistes." NSp, 32 (1924), 225-226.

Kühn, E. "Ein erfolgreicher Versuch des fremdsprachlichen Unterrichts. Deutsch-schottischer Klassenaustausch." NSp, 4o (1932), 47-48.

Kuttner, M. Westeuropäische und deutsche Kultur. 1927.

Langenbeck, W. Englands Weltmacht in ihrer Entwicklung vom 17. Jahrhundert bis auf unsere Tage. Leipzig, 31919.

Lazarus, M. — Das Leben der Seele in Monographien und seine Erscheinungen und Gesetze. 2 Bde., Berlin, ²1876 und ²1878.

Leimert, E. — "Was ist Common Sense?" NSp, 4o (1932), 151-152.

ders. — "Das Wesen des Cant." NSp, 4o (1932), 358-36o.

Lerch, E. — "Mehr Wissenschaft im neusprachlichen Unterricht!" NSp, 29 (1921), 379-394.

Litt, Th. — "Gedanken zum 'kulturkundlichen' Unterrichtsprinzip." Die Erziehung, 1 (1925/26), 38-57, 99-112.

Mackel, E. — "Die Sprache im Dienste der Auslandskunde." NSp, 3o (1922), 97-1o5.

Mackensen, L. — "Aufriß der englischen Volkskunde." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig und W. Schellberg, Bd. 2. Frankfurt/M., 1929. 13-5o.

ders. — "Prolegomena zu einer englischen Volkskunde." NM, 1 (193o), 65-87.

Maier, W. — "Die englische Lektüre in Oberklassen." NSp, 38 (193o), 287-294, 362-376, 466-478.

Martini, W. — "Schule und Wissenschaft." NSp, 36 (1928), 4o1-429.

Maurer, O. — "Zum neusprachlichen Kulturunterricht." ZFEU, 27 (1928), 241-258.

Meinecke, F. — Weltbürgertum und Nationalstaat. München, 19o7, ⁵1919.

Meissner, P. — Die Reform des englischen höheren Schulwesens im 19. Jahrhundert. Leipzig, 1929.

Meyer, A.O. — "Die sittlichen Triebkräfte des englischen Imperialismus." Englischer Kulturunterricht, hg. F. Roeder. Leipzig, 1924. 15-28.

Moosmann, E. — Englischer Kulturunterricht auf der Oberstufe auf Grund der direkten Methode. Marburg, 1925.

Müller, M. — Stoffe für englische Oberstufenarbeit. Leipzig, ²1931.

ders. — "Warum Französisch allgemein erste Anfangssprache an allen Realanstalten sein sollte!" NSp, 38 (193o), 315-324.

Münch, R. "Antinomien und Probleme der neuen preußischen Lehrpläne, vom Standpunkt des Neuphilologen aus betrachtet." NJWJ, 2 (1926), 85-96.

Mues, H.F. "Zur Neugestaltung des neusprachlichen Unterrichts." NSp, 34 (1926), 2o5-211.

Nehring, A. "Sprachgeist und Volksgeist." NSp, 28 (192o/21), 3oo-315.

Niewöhner, H. "Entstehung und Wesen des englischen Staates." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig und W. Schellberg, Bd. 1. Frankfurt/M., 1928. 283-335.

Nohl, H. "Der Bildungswert fremder Kulturen." Die Erziehung, 3 (1927/28), 524-532.

Obst, E. England, Europa und die Welt. Berlin, 1927.

Oeckel, F. Englische Kulturkunde im Lichte der Unterrichtspraxis. Leipzig, 1928.

ders. "Englisch oder Französisch als erste Fremdsprache?" ZFEU, 2o (1921), 145-154.

ders. "Grundsätze für die Auswahl des englischen Lesestoffes." ZFEU, 18 (1919), 195-2o8.

ders. "Die Neugestaltung des höheren Schulwesens und die neuen Sprachen." ZFEU, 19 (192o), 241-25o.

Otto, E. Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre. Leipzig, 1921, 2,31925.

ders. "Möglichkeit und Aufgabe der Kulturkunde und des kulturkundlichen Unterrichts." NSp, Beiheft 15 (1928), 1-11.

ders. "Zur nächsten Neuphilologentagung." NSp, 31 (1923), 4o4-4o6.

Paul, A. "Der englische Unterricht im Geiste der Völkerverständigung." NSp, 39 (1931), 59o-597.

ders. "Vom Schülerbriefwechsel mit Frankreich, England und Amerika." NSp, 37 (1929), 3o-33.

Peters, U. "Die Arbeitsformen des kulturkundlichen Unterrichts." MHS, 3o (1931), 546-558.

Petriconi, H. "Methodische Probleme der Kulturkunde." NSp, 4o (1932), 257-263.

Pilch, L. "Carlyle als Mittelpunkt des englischen Unterrichts in Prima." ZFEU, 18 (1919), 3o3-314.

Platz, H. "Kulturkunde und Schule." Hochland, 25 (1927/28), 521-536.

ders. "Problematisches in Stellung und Gestalt des Neusprachlers." NM, 1 (193o), 44-51.

Popp, W. Die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts. Leipzig, 1932.

Preusler, W. "Historische und philosophische Vertiefung der Grammatik auf der Oberstufe." ZFEU, 22 (1923), 288-29o.

Richert, H. Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. Tübingen, 192o.

Richter, K. "Staatsbürgerkunde und neusprachlicher Unterricht." NSp, 3o (1922), 164-169.

Riemann, C. "Vom Bildungswert des Englischen." MHS, 21 (1922), 14-22.

Riess, L. "Das englische Gesellschaftsleben." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig und W. Schellberg, Bd. 1. Frankfurt/M., 1928. 254-282.

Roeder, F. "Englischer Kulturunterricht." Englischer Kulturunterricht, hg. F. Roeder. Leipzig, 1924. 1-15.

Salomon, F. Englische Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Leipzig, 1923.

Sanftleben, P.R. "Grundsätzliche Bemerkungen über kulturkundliche Lesebücher und Lesehefte." NSp, 38 (193o), 489-491.

ders. "Das moderne Bildungsideal und die neueren Sprachen." ZFEU, 25 (1926), 1o-13.

Scheidt, W. "Rassenkunde der Britischen Inseln." Handbuch der Englandkunde, hg. P. Hartig und W. Schellberg, Bd. 2. Frankfurt/M., 1929. 54-88.

Scheler, M. Nation und Weltanschauung. Leipzig, 1923.

Schewe, K. "Das Kulturmandat des Neusprachlers." NM, 1 (193o), 573-581.

Schiedermair, R. "Die neuen Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts." NSp, 33 (1925), 284-288.

ders. "Neusprachlicher Unterricht und nationale Erziehung." NSp, 28 (192o/21), 289-3oo.

Schmidt, G. "Englisches Wesen im Spiegel der Boy-Scout-Bewegung." MHS, 25 (1926), 267-273.

Schmidt, K. "Eine Primanerfahrt nach England." NSp, 38 (193o), 53-59.

Schmidt, O. Methodik des englischen Unterrichts. Bonn, 1929.

Schmidt-Rohr, G. Die Sprache als Bildnerin der Völker. Jena, 1932.

Schöffler, H. England in der deutschen Bildung. Leipzig, 1929.

ders. Die politische Schulung des englischen Volkes. Leipzig, 1931.

Schön, E. "Auseinandersetzung." NSp, 36 (1928), 241-249.

ders. "Französisch oder Englisch als erste neuere Fremdsprache." NSp, 39 (1931), 261-266.

ders. "Gedanken über zwei Aufgaben der fremdsprachlichen Bildungsarbeit: 'Das Eigenrecht des Werks' und 'Das Gesamtbild einer Zeit.'" NSp, 34 (1926), 358-372.

ders. "Probleme der französischen Kulturkunde." NJWJ, 1 (1925), 245-58.

ders. "Über 'das Französische' als Aufgabe der französischen Kulturkunde." NSp, 33 (1925), 427-436.

ders. "Über das Verhältnis der Kulturkunde zum literarischen Kunstwerk." NSp, 37 (1929), 185-92.

ders. "Vom Recht der Kulturkunde." NJWJ, 2 (1926), 174-188.

Schönbrunn, W. Weckung der Jugend. Frankfurt/M., 193o.

Schöningh, Th. "Zum Kampfe gegen den neusprachlichen Unterricht." NSp, 27 (1919/2o), 53-66.

Schröer, A. "Wortbedeutung und Nationalcharakter." NM, 1 (193o), 129-144.

Schultes, R. "Das wesenskundliche Prinzip in der Erkenntnisarbeit des englischen Unterrichts." NM, 3 (1932), 64-79, 137-147.

Schulz, W. "Englisch als erste Fremdsprache." ZFEU, 24 (1925), 326-334.

Schwabe, W. "Der kulturkundliche Unterricht der neueren Sprachen im Lichte der Schulpraxis." NSp, 34 (1926), 343-358.

Schwarz, S. "Wer soll entscheiden? (Zur Frage der ersten neueren Fremdsprache)" NSp, 38 (1930), 502-504.

Schwedtke, K. "Der Gedanke der Konzentration in seiner Bedeutung für die Auswahl der Lektüre im deutschen und neusprachlichen Unterricht." NM, 1 (1930), 540-554.

ders. "Gegenwärtige Lage und Hauptprobleme des neusprachlichen Unterrichts." NM, 2 (1931), 433-457.

ders. "Das kulturkundliche Unterrichtsprinzip, seine Möglichkeiten und Grenzen." NSp, 40 (1932), 211-223.

Silex, K. John Bull zu Hause. Der Engländer im täglichen Leben. Leipzig, 1930.

Spies, H. Kultur und Sprache im Neuen England. Leipzig, ^{2}1926.

Spranger, E. Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig, 1922.

ders. Lebensformen. Halle, ^{2}1921.

ders. "Zum kulturkundlichen Unterrichtsprinzip." Pädagogisches Zentralblatt, (1927), 751-759.

Sprengel, J.G. "Kulturkunde." Deutsches Philologenblatt, 34 (1926), 315-318.

Steinbeck, W. "Zum Problem der Kulturkunde." NM, 2 (1931), 1-20.

Strohmeyer, H. Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Auf Grund der Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Braunschweig, 1928.

ders. "Zu dem Aufsatz von J. Gelhard 'Zur gegenwärtigen Lage des Unterrichts in den neueren Sprachen.'" ZFEU, 29 (1930), 649-652.

Tacke, O. — Der Sprachunterricht muß umkehren! Leipzig, 1923.

ders. — "Zu dem Aufsatz von J. Gelhard 'Zur gegenwärtigen Lage des Unterrichts in den neueren Sprachen.'" ZFEU, 3o (1931), 124-127.

Teege, F. — "Zu dem Aufsatz von J. Gelhard 'Zur gegenwärtigen Lage des Unterrichts in den neueren Sprachen.'" ZFEU, 29 (193o), 646-648.

Timerding, H.E. — "Der fremdsprachliche Unterricht und die nationale Erziehung." Pädagogisches Magazin, hg. F. Mann, Heft 69o (1918), 33-35.

Troeltsch, E. — Deutscher Geist und Westeuropa. (Gesammelte kulturphilosophische Aufsätze und Reden, hg. H. Baron. Neudruck der Ausgabe Tübingen, 1925: Aalen, 1966.)

Ullrich, E. — "Die Umgestaltung des neusprachlichen Unterrichts." ZFEU, 22 (1923), 277-278.

Vollrath, W. — Der melancholische Gentleman oder: Was ist Englisch? Erlangen, 193o.

Voretzsch, K. — Philologie und Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht an Schule und Universität. Halle, 1926.

Vossler, K. — Geist und Kultur in der Sprache. Heidelberg, 1925.

ders. — "Über das Verhältnis von Sprache und Nationalgefühl." NSp, 26 (1918/19), 1-14.

Weber, C.A. — Bildungsideal und Bildungsprobleme Englands und Schottlands. Berlin, 1925.

Weber, E. — "Das kulturkundliche Bildungsideal der neuen Lehrpläne." Deutsches Philologenblatt, 34 (1926), 647-651.

Weber, M. — Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. J. Winckelmann. Tübingen, ³1968.

Weidenmüller, O. — "Deutsch und Fremdsprachen auf der Oberrealschule." NSp, 27 (1919/2o), 245-254.

Weinstock, H. — "Sprachunterricht und Kulturkunde." Die Erziehung, 3 (1927/28), 129-143.

Weisgerber, L. — Das Gesetz der Sprache als Grundlage des Sprachstudiums. Heidelberg, 1951.

ders. "Vom Sinn des Unterrichts in fremden Sprachen." NJWJ, 7 (1931), 438-451.

Weltzien, E. "Führen oder Wachsenlassen?" NSp, 38 (193o), 218-224.

ders. "Galsworthy Dramen als kulturkundliche Lesestoffe." ZFEU, 27 (1928), 32-47, 434-445, 57o-585; 28 (1929), 18-27, 51o-523.

Wentscher, E. Englische Philosophie. Leipzig, 1924.

Wiegmann, W. "Einige Bemerkungen über Auslandsreisen." ZFEU, 31 (1932), 228-232.

Wildhagen, K. Der englische Volkscharakter. Leipzig, 1925.

Wolff, M.J. "Die Verständigungsidee vor und nach dem Kriege." NM, 3 (1932), 32-37.

Wundt, W. Die Sprache. Leipzig, 19oo, ^{2}19o4. (Völkerpsychologie, Bde., 1,2)

Zeiger, Th. "Einheitsschule und neuere Sprachen." NSp, 27 (1919/2o), 259-263.

ders. "Die neueren Fremdsprachen in der Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens." NSp, 32 (1924), 155-16o, 262-267.

ders. "Die neueren Sprachen nach den Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens vom Jahre 1925." NSp, 33 (1925), 333-346.

ders. "Zum neusprachlichen Unterricht in der höheren Schule." NSp, 29 (1921), 81-91.

Zimmermann, L. "Kulturkunde und neusprachlicher Unterricht." NSp, 36 (1928), 249-262.

Zorn, W. "Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht." MHS, 27 (1928), 39-53.

Zum Zeitraum 1933-1939

Abshagen, K.H. König, Lords und Gentlemen. Stuttgart, 1938.

Arns, K. "Die englische Gesellschaft." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. Leipzig, 1939. Bd. 1, 328-346.

Barts, E. "Der Engländer im Spiegel seiner Sprache." ZNU, 35 (1936), 339-344, 391-401.

ders. "Wesen und Ziele des Boy Scout Movement." NSp, 45 (1937), 489-503.

ders. "'Zeitgemäße' Schullektüre?" NM, 6 (1935), 379-383.

Beriger, L. Die literarische Wertung. Halle, 1938.

Bernigau, K.F. "Der Weg." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. Leipzig, 1939. Bd. 1, 13-144.

Bohlen, A. "Englisch im Mittelpunkt der Sprachschulung." NM, 8 (1937), 1-11.

ders. "Die nationalpolitische Linie im neusprachlichen Unterricht." NM, 5 (1934), 1-20.

ders. "Von der Sprachform zum Sprachgeist." NM, 7 (1936), 81-104.

Bolle, W. "Die nationale englische Erziehung und die deutsche Nationalerziehung." ZFEU, 33 (1934), 73-85.

ders. "Shakespeare im Rahmen der Bildungsarbeit der Höheren Schule." NM, 4 (1933), 362-374.

ders. "Die Sprachenfolge in der Kritik der nationalpolitischen Erziehung." MHS, 33 (1934), 191-196.

ders. "Volkstumsbildung und Neuere Sprachen." NSp, 43 (1935), 73-86.

Borbein, H. "Thomas Carlyle im Lichte des deutschen Schicksals." NM, 6 (1935), 167-184.

Borgwardt, P. "Shakespeare und seine Behandlung im heutigen Klassenunterricht." NSp, 44 (1936), 197-212.

Bran, F. "Deutsch-englisches Jugendlager." ZNU, 34 (1935), 172-174.

Brecht, H. England und das Dritte Reich. Berlin, 1933.

Deutschbein, M. "Die Aufgaben der englischen Philologie im neuen Staat." NSp, 41 (1933), 321-329.

ders. und Azzalino, W. Einführung in die englische Stilistik mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtspraxis. Leipzig, 1936.

Dieterich, E. "Die neueren Sprachen an Universität und Schule." NSp, 45 (1937), 17-26.

Dietz, H. "Thomas Carlyle und die politische Führerauslese des Engländers." ZNU, 37 (1938), 355-366.

Dressler, B. "Die Entwicklung der körperlichen Ertüchtigung in der englischen Erziehung." NSp, 44 (1936), 356-369.

ders. Was Deutsche taten für England und das englische Weltreich. Leipzig, 1939.

Eckloff, L. "Heroismus und politisches Führertum bei Shakespeare." ZNU, 37 (1938), 97-112.

Ehrentreich, A. "England unter der Zeitlupe." NM, 5 (1934), 185-191.

Ehrke, K. "Muß der Sprachunterricht umkehren?" NSp, 41 (1933), 232-24o.

Engelhardt, B. "Beharrlichkeit - Consistency - Tenacity." NSp, 47 (1939), 391-394.

ders. "'Blut und Boden' im englischen Unterricht." NSp, 44 (1936), 421-423.

ders. "Gedanken zur dritten Reform des neusprachlichen Unterrichts." NSp, 45 (1937), 82-87.

Fechter, P. "Der Wert der fremden Sprachen für das nationale Volkstum." NSp, 43 (1935), 27-3o.

Fehr, B. "England im unerfüllten Zeitalter." NM, 5 (1934), 417-43o, 497-5o4.

Fey, E. "Wilhelm von Humboldts Sprachforschung und die Sprachenschule." NM, 7 (1936), 1-25.

Findeisen, W. "Entwurf einer unterrichtlichen Interpretation von Galsworthys 'Strife.'" NM, 6 (1935), 14o-143.

Fischer, H. "Anregungen zur Einordnung des neusprachlichen Unterrichts in die nationalsozialistische Erziehung." NSp, 43 (1935), 51o-518.

ders. "Zum Einbau des neusprachlichen Unterrichts in die nationalsozialistische Erziehung." NSp, 44 (1936), 4o6-421.

ders. "Der englische Anfangsunterricht." NSp, 45 (1937), 175-188.

ders. "Die Führertagung des NSLB in Bayreuth." NSp, 44 (1936), 127-129.

ders. "Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB zur Lektüreauswahl." NSp, 43 (1935), 562-563.

ders. "Die Reichstagung des NSLB und die Weihefeier des Hauses der Deutschen Erziehung in Bayreuth vom 1o.-13. Juli 1936." NSp, 44 (1936), 429-433.

Fränkel, R. Der fremdsprachliche Unterricht und die neue Erziehung. Leipzig, 1933.

Frick, W. Kampfziel der deutschen Schule. Langensalza, 1933. (Pädagogisches Magazin, hg. F. Mann. Heft 1376)

Gauger, H. "Das Adverb als Gefühlsträger im Englischen und Deutschen." NSp, 42 (1934), 4o4-413.

dieselb. "Die Bedeutung des self-respect in dem englischen Persönlichkeitsideal." NSp, 4o (1932), 263-274.

dieselb. "Kiplings 'Recessional'." NM, 8 (1937), 245-249.

Gelhard, J. "Fort mit der Kulturkunde aus der höheren Schule!" Deutsches Philologenblatt, 41 (1933), 116-118.

ders. "Möglichkeiten des kulturkundlichen Unterrichtsprinzips?" NSp, 41 (1933), 15o-154.

ders. "Noch einmal: Fort mit der Kulturkunde!" Deutsches Philologenblatt, 41 (1933), 284-285.

ders. Englische Stillehre. Wiesbaden, 1937.

ders. "Über die Bedeutung des englischen Unterrichts für die völkische Erziehung." DHS, 1/2 (1934/35), Heft 12.

Glässer, E. Einführung in die rassenkundliche Sprachforschung. Heidelberg, 1939.

ders. "Rassenkundliche Sprachforschung." NM, 1o (1939), 353-365.

Gräfe, G. "Lehrer- und Schüleraustausch, Schülerbriefwechsel." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. Leipzig, 1939. Bd. 2, 29o-298.

Gräfer, G.	"Das englische Erziehungswesen." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. Leipzig, 1939. Bd. 2, 137-174.
ders.	"Die Neueren Sprachen nach der Neuordnung der Höheren Schule." NSp, 46 (1938), 179-188.
ders.	"Der neusprachliche Unterricht nach den amtlichen Lehrplänen in 'Erziehung und Unterricht.'" NSp, 47 (1939), 223-234.
ders.	"Das Ziel." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. Leipzig, 1939. Bd. 1, 1-12.
Gülke, P.F.	"Führer formen Völker (Cromwell)." NSp, 45 (1937), 112-119.
Günther, H.F.K.	Kleine Rassenkunde Europas. München, 1925.
ders.	Der Nordische Gedanke unter den Deutschen. München, 1925.
ders.	Rassenkunde des deutschen Volkes. München, 1922.
Güntsch, E.	"Muß der neusprachliche Unterricht umkehren?" Deutsches Philologenblatt, 41 (1933), 476-478.
Halfeld, A.	England, Verfall oder Aufstieg? Jena, 1933.
Hamann, H.	"Nationalpolitische Bildung im englischen Lektüreunterricht der Oberstufe." DHS, 3 (1936), Heft 5.
ders.	"Der neusprachliche Unterricht im Rahmen der nationalpolitischen Erziehung." DHS, 1/2 (1934/35), Heft 1.
Harlander, O.	"Französisch und Englisch im Dienste der rassenpolitischen Erziehung." NSp, 44 (1936), 45-67.
ders.	"Nationalpolitische Bildung im neusprachlichen Unterricht." DHS, 1/2 (1934/35), 614-622.
Hartig, P.	"Die geschichtsphilosophische Begründung der Kulturkunde." NM, 5 (1934), 430-446.
Hashagen, E.	"Baden-Powell als nationaler Erzieher." ZNU, 36 (1937), 337-351.
Hecker, J.	"Philosophie im englischen Unterricht der Oberstufe." NSp, 46 (1938), 17-23.

Héraucourt, W. — Die Darstellung des englischen Nationalcharakters in John Galsworthys "Forsyte Saga." Eine psychologische Untersuchung. Marburg, 1933, ²1938.

Herrle, Th. — Grundlegung des kulturkundlichen Unterrichts. Langensalza, 1935. (Pädagogisches Magazin, hg. F. Mann, Heft 1419)

Heuer, Herm. — "Englische und deutsche Jugenderziehung." ZNU, 36 (1937), 215-226.

ders. — "Nationale Gegenwartsaufgaben der Neuphilologie." NSp, 41 (1933), 257-265.

Hitler, A. — Mein Kampf. 2 Bde. in 1 Band. 265.-269. Tausend, München, 1937.

ders. — "Reichstagsrede vom 17.5.1935." NSp, 44 (1936), Geleitspruch.

Hoops, R. — "England und sein Weltreich." NSp, 43 (1935), 32-52.

Horn, K. — "Bemerkungen zum Schülerbriefwechsel mit Frankreich, England und Amerika." NSp, 41 (1933), 154-159.

Hübner, W. — Die englische Dichtung in der Schule. Grundzüge einer Interpretationslehre. Leipzig, 1934.

ders. — "Englisches Schrifttum und deutsche Erziehung." NM, 5 (1934), 193-211.

ders. — "Der politische Prosatext im englischen Unterricht." NM, 7 (1936), 449-468.

ders. — "Der volkhafte Sprachbegriff und die Schule." NM, 7 (1936), 45-48.

Jarończyk, A. — "In den Bahnen des Schüler-Auslandsbriefwechsels." DHS, 5 (1938), Heft 21.

Junge, A. — "Der Wert des englischen Unterrichts für die nationale Erziehung." NSp, 41 (1933), 68-74.

Kalthoff, W. — "Von der Arbeit des Neusprachlers. Grundsätze und Leitsätze." NSp, 41 (1933), 269-274.

Keller, W. — "Carlyle und der Führergedanke." ZFEU, 33 (1934), 137-153.

ders. — "Shakespeare und die deutsche Jugend." NSp, 45 (1937), 259-278.

Kissling, H. — "Sprache und Volksgeist." NSp, 44 (1936), 339-356.

Köhn, W. "Der Rassengedanke in den englischsprechenden Ländern." ZNU, 36 (1937), 129-143.

ders. "Der rassische Aufbau des englischen Volkes." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde. Leipzig, 1939. Bd. 1, 169-192.

Krieger, H. "Die Bedeutung des Organischen im englischen Volks- und Staatsbegriff (Burke, Freeman, Seeley, Froude)." NSp, 46 (1938), 1-16.

ders. "Der Cant und seine rassischen Grundlagen." NM, 6 (1935), 193-2o4, 252-261.

ders. "Education to Citizenship - nationalpolitische Erziehung." NSp, 45 (1937), 188-199.

ders. "England-Deutschland." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde., Leipzig, 1939. Bd. 2, 3oo-321.

ders. England und die Judenfrage in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt/M., 1938.

ders. "Gefährliche Mächte im heutigen England." NSp, 47 (1939), 45-68.

ders. "Gentleman und Sport." NM, 4 (1933), 4o3-416.

ders. "Der Rassengedanke im englischen Unterricht." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde., Leipzig, 1939. Bd. 1, 248-267.

Krüper, A. "Englisch als Lehrfach der nationalsozialistischen höheren Schule." NSp, 43 (1935), 86-99.

ders. "Das geschichtliche und politische Schrifttum in der englischen Schullektüre." NM, 6 (1935), 241-252.

ders. Die nationalpolitische Bedeutung des englischen Unterrichts. Frankfurt/M., 1935.

Kruschwitz, H. "Erziehung zum Gentleman." DHS, 6 (1939), Heft 17.

Kügler, H. "Volkskunde im Unterricht der neueren Sprachen." NM, 5 (1934), 145-157, 211-227.

Lehmann, H. "Politische Willensbildung in Großbritannien." NM, 9 (1938), 49-62.

Lerch, E. "Sprachgeschichte und Nationenkunde." NSp, 42 (1934), 375-397.

Liebeskind, F. "Faschismus in England." ZNU, 34 (1935), 4o2-4o4.

Mack, A. "Aufgaben des englischen Sprachunterrichts in der Höheren Schule." NM, 8 (1937), 369-379.

ders. "Möglichkeiten, Grenzen und Notwendigkeiten des neusprachlichen Unterrichts." NM, 6 (1935), 1-13.

Maenicke, H. "Der deutsch-ausländische Schülerbriefwechsel als pädagogisches Mittel." ZNU, 36 (1937), 3o6-3o9.

Meier, H. "Sprachvergleichung und Nationalcharakter." NSp, 42 (1934), 215-228.

Meissner, P. "Das geistige England der Gegenwart." NSp, 44 (1936), 241-26o.

Metz, R. Die philosophischen Strömungen der Gegenwart in Großbritannien. 2 Bde., Leipzig, 1935.

Müller, K. "Politische Erziehung und höhere Schule." NJWJ, 1o (1934), 289-3o2.

Müller, O. Th. "Der 'Hauslesestoff' im Englischen." NSp, 47 (1939), 188-2o6.

Müller, R. "Jede neusprachliche Unterrichtsstunde muß eine deutsche Stunde im nationalsozialistischen Sinne sein." NSp, 43 (1935), 394-397.

Münch, R. "Doch noch Kulturkunde?" NM, 7 (1936), 49-6o.

ders. Die Dritte Reform des neusprachlichen Unterrichts. Frankfurt/M., 1936.

ders. "Konzentration und Eigenrecht des Faches. Prinzipien und Praxis." NSp, 42 (1934), 91-1o5.

ders. "Neue Sicht für Auslandfahrer. (Erfahrungen einer englischen Studienreise)" NSp, 46 (1938), 484-494.

ders. "Wozu höhere Schule? Wozu neuere Sprachen?" NSp, 43 (1935), 99-1o7.

Oeckel, F. "Zum neusprachlichen Bildungsziel." NSp, 41 (1933), 329-335.

ders. "Zur Stellung des Englischen als Hauptsprache." NM, 8 (1937), 22-33.

Ott, K. "Grundsätzliches zum neusprachlichen Unterricht." NM, 5 (1934), 97-107.

Papajewski, H. "Die Entwicklung Englands in den letzten Jahren." NSp, 42 (1934), 105-115.

ders. "Der Staat." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde., Leipzig, 1939. Bd. 2, 88-103.

Pier, B. Rassenbiologische Betrachtungsweise der Geschichte Englands. Frankfurt/M., 1935.

Plate, R. Englische Wortkunde auf sprach- und kulturgeschichtlicher Grundlage. München, 1934.

Rehrmann, F. "Bedeutung und Verwendung des Schülerbriefwechsels im fremdsprachlichen Unterricht." NM, 4 (1933), 135-143.

Salewsky, R. "Die Beziehungen des neusprachlichen zum deutschen Unterricht." MHS, 33 (1934), 196-202.

ders. "Die große Friedensrede des Führers im englischen Unterricht." NM, 7 (1936), 245-252.

ders. "Lebensvoller englischer Anfangsunterricht." NSp, 42 (1934), 4-24.

ders. "Der Originaltext und seine Behandlung im englischen Unterricht." NSp, 42 (1934), 237-255.

ders. "Volkslebenslehre." NM, 8 (1937), 173-175.

ders. "Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts: Grundhaltung und Arbeitsform des neusprachlichen Unterrichts." ZFEU, 33 (1934), 188-194.

Schad, G. "Die Aufgabe der neueren Fremdsprachen in der heutigen höheren Schule." NSp, 44 (1936), 505-515.

Schemann, L. Die Rasse in den Geisteswissenschaften. 2 Bde., München, 1938.

Schleypen, G. "Die Rolle des neusprachlichen Unterrichts in der nationalpolitischen Erziehung." DHS, 3 (1936), Heft 24.

Schmidt, J. "Die neueren Sprachen in der nationalen Bildung." NM, 4 (1933), 193-198.

Schmidt, K.	The English Study. Schau und Deutung englischen Wesens in Bild und Wort. 2 Teile, Dresden, 1937.
ders.	"Das neusprachliche Gymnasium im Dritten Reich." NM, 4 (1933), 374-383.
ders.	"Der neusprachliche Unterricht in seiner Bedeutung für die Erkenntnis des Auslandes." MHS, 33 (1934), 52-56.
Schmidt, W.	"Englische Reise nach der Krise." ZNU, 37 (1938), 367-371.
ders.	"Junges Deutschland - altes England." NSp, 41 (1933), 4o9-41o.
ders.	"Neuphilologie als Auslandswissenschaft." NSp, 43 (1935), 48o-499.
ders.	Neuphilologie als Auslandswissenschaft auf der Grundlage des Sprachstudiums: England. Marburg, 1934.
ders.	"Peace-mindedness und Pacifism." NSp, 45 (1937), 135-149.
ders.	"Zur Freiheitsauffassung der Engländer." ZNU, 37 (1938), 28-38.
ders. und Reichling, H.	"Die englischen Jugendgruppen." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde., Leipzig, 1939. Bd. 2, 268-286.
ders. und Jensen, H.	"Der nationalpolitische Sinn eines Auslandsaufenthaltes," NSp, 41 (1933), 265-269.
Schmidt-Rohr, G.	Mutter Sprache. Jena 1933. (1. Aufl. unter dem Titel Die Sprache als Bildnerin der Völker. Jena, 1932.)
Schöffler, H.	England, das Land des Sportes. Leipzig, 1935.
Schönherr, W.	Stil-Erziehung im Englischen. Stilkunde als Lehre völkischer Eigenart. Frankfurt/M., 1939.
ders.	"Von der Aufgabe des Neusprachlers im Kampf gegen die Verächtlichmachung deutschen Wesens in der ausländischen Presse." NSp, 45 (1937), 26-3o.
Schrey, K.	"Der englische Lektüreunterricht der Oberstufe." NSp, 45 (1937), 3o3-317.
ders.	"Kirche und Religion." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde., Leipzig, 1939. Bd. 2, 1o5-135.

ders.	"Nationalpolitische Erziehung als Ziel der Gedichtbehandlung im englischen Unterricht." ZNU, 38 (1939), 2o1-2o8.
Schröter, W.	"Grundsätzliches zur Deutung von Meisterwerken fremdsprachlicher Literatur." NSp, 46 (1938), 199-2o7.
Schwedtke, K.	"Geleitwort des Herausgebers." NSp, 42 (1934), 1-3.
ders.	Adolf Hitlers Gedanken zur Erziehung und zum Unterricht. Frankfurt/M., 31934.
ders.	"Die neueren Sprachen in der kommenden Schulreform." NSp, 43 (1935), 2-7.
ders.	"Wahrheit! Klarheit!" NSp, 41 (1933), 197-2o2.
ders.	Zur Schulreform im Dritten Reich. Frankfurt/M., 1934.
Siebert, Th.	"Bedeutung und Wert der neueren Fremdsprachen für die Höhere Schule im nationalsozialistischen Staat." NM, 6 (1935), 273-294.
Stoye, J.	Das britische Weltreich, sein Gefüge und seine Probleme. München, 1935.
Streibich, A.	"Zur Unterrichtsgestaltung des Englischen in der neuen Erziehung." NSp, 46 (1938), 62-7o.
Stroh, F.	Der volkhafte Sprachbegriff. Halle, 1933.
Stutterheim, K. v.	England heute und morgen. Berlin, 1938.
Thiemke, H.	"Deutsch-englischer Schüleraustausch." NSp, 43 (1935), 27o-272.
Tisken, Th.	Der englische Unterricht. Heidelberg, 1937.
Wächtler, F.	"Die Aufgaben des Neusprachlers im neuen Europa." NSp, 47 (1939), 349-355.
Wartburg, W. v.	"Über die Bildungswerte des sprachwissenschaftlichen Studiums der neueren Sprachen." NM, 5 (1934), 241-257.
Weisgerber, L.	Die Stellung der Sprache im Aufbau der Gesamtkultur. Heidelberg, 1933.
Weltzien, E.	"Grundsätzliches zur Frage der neusprachlichen Lesestoffe." NM, 7 (1936), 177-191.

Wenz, H. "Das Britische Weltreich." NSp, 44 (1936), 11o-123.

ders. "Die Geopolitik und ihre Anwendung im englischen Unterricht." ZFEU, 32 (1933), 272-278.

ders. "Wie die Briten ihre Geschichte sehen." NSp, 47 (1939), 1-11.

Wenzel, P. "Die Bedeutung Oliver Cromwells und des Puritanismus für den nationalpolitischen Unterricht im Englischen." DHS, 3 (1936), Heft 9.

Wissmann, P. "Carlyles Buch über Helden und Heldenverehrung im Dienste national-politischer Schulung." ZNU, 34 (1935), 3o2-31o.

ders. "Der englische Gentleman (ein Beispiel für kulturkundliche Auswertung der Lektüre)." ZFEU, 32 (1933), 279-284.

ders. "Die Lektüreauswahl und die Themen der schriftlichen Arbeiten im neusprachlichen Unterricht der Höheren Schulen Ostpreußens 1934/35 im Lichte der Gegenwartsforderungen." ZNU, 35 (1936), 37-49.

ders. "Zur gegenwärtigen Lage des fremdsprachlichen Unterrichts." ZFEU, 32 (1933), 35-41.

Wolfram, R. "Englische Volkskunde." Handbuch des englischen Unterrichts, hg. G. Gräfer, 2 Bde., Leipzig, 1939. Bd. 1, 196-221.

Zeller, H. "Der fremdsprachliche Unterricht als Kulturunterricht." NSp, 42 (1934), 154-174.

ders. "Die innere Sprachform im fremdsprachlichen Unterricht." ZFEU, 32 (1933), 2oo-215.

Zellmer, E. "Geleitwort." ZFEU, 32 (1933), 129-13o.

Zorn, W. "Englisch als erste Fremdsprache unter besonderer Herausstellung der grammatischen Bildungswerte." NM, 8 (1937), 11-22.

Zum Zeitraum 1939-1945

Arns, K. "Kommentar zu einem Thomas Morus-Buch." ZNU, 41 (1942), 18o-189.

Bang, P. Aus Englands Schuldbuch. Stuttgart, 194o.

Bock, H. "Der englische Herrschaftsanspruch und der politische Ordnungsgedanke." NSp, 48 (194o), 81-89.

Boerner, O. "Deutsch, Französisch und Englisch, eine vergleichende Charakterstudie." NSp, 5o (1942), 35-39, 47-53.

Bohnsack, F. "Englands Aufstieg zur Weltmacht mit Hilfe und auf Kosten fremder Mächte." NSp, 48 (194o), 3-8.

Brachmann, W. Das auserwählte Volk. Das fromme England. Berlin, 194o. (Schriftenreihe der NSDAP, Gruppe V: Das ist England!, Bd. 3.)

Brethner, F. "Englands sinkende Volkskraft und machtpolitisches Ende." ZNU, 39 (194o), 257-262.

Dening, W. "Rudyard Kipling im heutigen englischen Unterricht." NSp, 48 (194o), 192-194.

ders. "'Volk' und 'Reich', 'People' und 'Empire'. (Das Wortfeld der politischen Selbsterfassung im Deutschen und Englischen)" NSp, 48 (194o), 153-161.

ders. "'Race' und 'Rasse', 'Tribe' und 'Stamm'. (Weiteres zum Wortfeld der politischen Selbsterfassung im Englischen und Deutschen)" NSp, 49 (1941), 19-26.

Dietz, H. Agitation und Massenhysterie in England. Essen, 1941.

ders. "Britische Axiome." NM, 11 (194o), 2o1-21o.

ders. "Britische Ideologien und Massenagitation." ZNU, 39 (194o), 2o2-211.

ders. "Britischer Sendungsglaube." ZNU, 39 (194o), 1o-17.

Engelhardt, B. "Das Schicksal sprach gegen England!" NSp, 48 (194o), 1-3.

Gadow, R. Seeräuberstaat England. Berlin, 194o.

Güntsch, E. "Englische Geschichte vom nationalpolitischen Standpunkt." NSp, 5o (1942), 185-194.

Hagedorn, M. "Die Behandlung des Cant im Unterricht." ZNU, 4o (1941), 113-123.

Hartmann, H. Cant, die englische Art der Heuchelei. Berlin, 194o.

Hellpach, W. Einführung in die Völkerpsychologie. Stuttgart, ^{2}1944.

Hoops, R. Englands Selbsttäuschung. Berlin, 1941. (Schriftenreihe der NSDAP, Gruppe V: Das ist England!, Bd. 4)

Hussong, F. Englands politische Moral in Selbstzeugnissen. Berlin, 194o.

Krieger, H. "Die Arbeitslosigkeit in England." NSp, 49 (1941), 8-15.

ders. "Der englische Nachwuchs." NSp, 48 (194o), 217-222.

Kries, W. v. British is Best. Das System der englischen Selbstgerechtigkeit. Berlin, 194o.

Loeff, W. England ohne Maske. Leipzig, ^{3}1939.

Lornsen, J. Britannien, Hinterland des Weltjudentums. Berlin, 194o.

Marcks, E. Englands Machtpolitik. Stuttgart, 194o.

Medefind, H. England ganz von innen gesehen. Berlin, 1939.

Meissner, P. "England und Europa in geistesgeschichtlicher Beleuchtung." Grundformen der englischen Geistesgeschichte, hg. P. Meissner. Stuttgart, 1941. vii-xx. (England und Europa. Gemeinschaftsarbeit der deutschen Englandwissenschaft, hg. W. Schmidt in Verbindung mit P. Meissner und C.A. Weber)

Metzel, K. England, so mußt du sein, du kannst dir nicht entfliehen, Englands wahres und bleibendes Gesicht. Halle, 1941.

Meyer-Christian, W. Die englisch-jüdische Allianz. Berlin, ^{3}1942.

Meyer-Erlach, W. Ist Gott England? Freiburg, 194o.

Münch, R. "Beispiel und Gegenbeispiel. Eine pädagogische Studie zur Lage des neusprachlichen Unterrichts." NM, 11 (194o), 59-65.

ders. "England und Europa." NM, 13 (1942), 183-194.

ders.	"Gegenwartsfragen des englischen Unterrichts: 1. Sozialkundliches über England." ZNU, 41 (1942), 97-1o5.
ders.	"Nelson." ZNU, 41 (1942), 77-79.
ders.	"Noch immer Kipling?" ZNU, 39 (194o), 72-8o.
ders.	"Politische Auslandskunde." NM, 13 (1942), 67-76.
ders.	"Ziele, Wege und Stoffe des englischen Unterrichts in heutiger Deutung." NM, 11 (194o), 21-28.
Niederstenbruch, A.	"Rasse und Sprache." ZNU, 4o (1941), 34-35.
ders.	Rassische Merkmale in der englischen Sprache. Paderborn, 194o.
Otto, E.	"Allgemeine und arteigene Sprachbetrachtung." NM, 13 (1942), 1-12.
Pfeffer, K.H.	England. Vormacht der bürgerlichen Welt. Hamburg, 194o.
Ritter, P.	Lebensgrundlagen britischer Weltherrschaft. München, 1941.
Rosenberg, H.	"J.R. Seeleys The Expansion of England im Rahmen des nationalpolitischen Unterrichts." NM, 1o (1939), 63-75.
Schmidt, W.	"Die Anglistik im zweiten deutsch-englischen Krieg." NSp, 47 (1939), 631-638.
ders.	"Aufbau und Neuordnung der englischen Erziehung." NSp, 47 (1939), 147-155.
ders.	"Cant." NSp, 47 (1939), 68-72.
ders.	"Herrschaft der Reichen in England (Gedanken über Geschichte und Machtgrundlagen der englischen Herrenschicht)." NSp, 48 (194o), 45-59.
ders.	"Ist England noch das Land des Sports?" ZNU, 39 (194o), 33-42.
Schultze, E.	Die Lüge als politische Waffe Englands. "Gentleman" ohne Wahrhaftigkeit. Berlin, 194o.
ders.	"Unkenntnis des Auslandes, eine englische Schwäche." ZNU, 39 (194o), 16o-171.
Spranger, E.	"Wie erfaßt man einen Nationalcharakter?" Die Erziehung, 15 (194o), 41-62.

Weber, A. "Volkskundliche englische Lektüre." NSp, 5o (1942), 122-133.

Woesler, R. "Der Mensch und seine Größe bei Shakespeare." NSp, 48 (194o), 165-181.

Zeiger, Th. "Zum fünfzigsten Jahrgang." NSp, 5o (1942), 1-1o.

Zimmermann, L. Die Entstehung des deutsch-englischen Gegensatzes. Erlangen, 194o.

Einige Überblicks-Darstellungen nach 1945.

Apelt, W. Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886-1945. Ein Irrweg deutscher Philologen. Berlin (Ost), 1967.

Blättner, F. Das Gymnasium. Heidelberg, 196o.

Bohlen, A. Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Heidelberg, 1952, 41963.

ders. Moderner Humanismus. Heidelberg, 1957.

ders. "Die Sprachtheorie Wilhelm von Humboldts und der Bildungswert des Englischen." Sprache und Literatur Englands und Amerikas, Bd. 1, hg. C.A. Weber, Tübingen, 1952. 61-83.

Münch, R. Prinzipien und Praxis des englischen Unterrichts an deutschen Schulen. Berlin, 1953, 21962.

Ody, H.J. Begegnung zwischen Deutschland, England und Frankreich im höheren Schulwesen seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Saarbrücken, 1959.

Rülcker, T. Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen. Zur Geschichte und Kritik seiner Didaktik und Methodik. Frankfurt/M., 1969. (Frankfurter Beiträge zur Pädagogik, hg. H.M. Elzer u.a.)

Schrey, H. Didaktik der Englandkunde an Hauptschulen. Kritische Überprüfung und Versuch einer Grundlegung. Ratingen, 1967.

Schubel, F. Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen. Frankfurt/M., 1958, 41966.

Zum Exkurs

Asher, D. — Über den Unterricht in den neueren Sprachen, speziell der englischen, an unseren Universitäten und höheren Schulen. Ein Mahnruf an die Unterrichtsbehörden. Berlin, 1881.

Banner, — "Die neuesten Strömungen auf dem Gebiete der modernen Philologie und die sich daraus ergebende Reform von Studium und Vorbildung." NSp, 2 (1895), 211-232.

Borbein, H. — "Die mögliche Arbeitsleistung der Neuphilologen." NSp, 12 (1904/05), 321-337.

Brandl, A. — "Englische Philologie." Die deutschen Universitäten, für die Universitätsausstellung in Chicago 1893 hg. W. Lexis. Bd. 1, 482-496. (Berlin, 1893)

Breymann, H. — Wünsche und Hoffnungen, betreffend das Studium der neueren Sprachen an Schule und Universität. München, 1885.

Deutschbein, M. — "Kulturkunde und Universität." NJWJ, 4 (1928), 582-591.

Dieterich, E. — "Die neueren Sprachen an Universität und Schule." NSp, 45 (1937), 17-26.

Dörr, F. — "Die praktische Ausbildung der Neuphilologen." NSp, 14 (1906/07), 449-462.

Händel, F.A. — "Universitätsausbildung und Weiterbildung." NSp, 32 (1924), 171-178.

Klinghardt, H. — "Die künftige Staatsprüfungs-Ordnung." NSp, 1 (1894), 450-455.

ders. — "Max Walter, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Marburg, 1901. Rezension." NSp, 9 (1901/02), 29-35.

Körting, G. — Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen. Heilbronn, 1882.

Koschwitz, E. — "Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität." ZFEU, 1 (1902), 1-17, 117-141, 245-264, 350-378.

Küchler, W. — "Die neueren Sprachen in der neuen Universität." NSp, 41 (1933), 193-197.

Lommatzsch, E. "Zur Ausbildung der Neuphilologen an der Universität." NSp, 38 (193o), 177-189.

Metzger-Hoesch, O. Die Fortbildungsfrage im höheren Lehramt. Leipzig, 1917.

Pruss, G. "Zur Ausbildung des neuphilologischen Nachwuchses auf den Universitäten." NSp, 38 (193o), 89-96.

Schmidt, F.J. "Universität und höheres Schulwesen." Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, hg. J. Norrenberg. Leipzig, 1916, 39-48.

Schröder, K. Die Entwicklung des Englischunterrichts an deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 185o. Ratingen, 1969.

Schücking, L.L. "Die Kulturkunde und die Universität." NSp, 35 (1927), 1-16.

Sieper, E. "Studium und Examen der Neuphilologen." NSp, 14 (19o6/o7), 385-4o4.

Sochatzky, K. Das Neuhumanistische Gymnasium und die reinmenschliche Bildung. Göttingen, 1973.

Spranger, E. "Denkschrift über die Fortbildung der höheren Lehrer." MHS, 17 (1918), 241-268.

Vietor, W. Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Marburg, 1888.

ders. "Zur Frage der neuphilologischen Vorbildung." NSp, 4 (1897), 65-78, 129-137, 191-199.

ders. "Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf der Universität." NSp, 9 (19o1/o2), 111-115.

Waetzoldt, S. Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. Berlin, 1892.

Wehrmann, K. "Die Ausbildung der Lehrer der neueren Sprachen." NSp, 23 (1915/16), 129-141.

Nachtrag

Fischer-Wollpert, H. "Politische Bildung im englischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe." Der fremdsprachliche Unterricht, 2 (1968), 2-18.

Bolle, W. "Die Bildungsaufgaben der neueren Sprachen." Schulreform und Bildungsziel (Reformanstalten und Oberrealschule), hg. Behrend. Leipzig, 1928. 149-162.

Ehrke, K. "Die Idee des 'British Commonwealth of Nations.'" NSp, 32 (1924), 376-387.

Lebenslauf

Als Sohn des Textilkaufmannes Erich Raddatz und seiner Ehefrau Edith wurde ich am 5.7. 1943 in Berlin geboren. Nach dem Besuch der Grundschule gehörte ich dem neusprachlichen Zweig der Johannes-Kepler-Schule an und machte dort im Jahre 1962 das Abitur. Nach einjähriger Tätigkeit bei der Deutschen Bundespost begann ich im Sommersemester 1963 das Studium der Anglistik und Geschichte an der Freien Universität Berlin. Das Hochschuljahr 1965/66 verbrachte ich als Stipendiat an der Universität Edinburgh. Nach der Rückkehr aus Schottland setzte ich meine Studien in Berlin fort, war einige Semester lang Tutor und Hilfsassistent und legte 1969 das Erste Staatsexamen ab. Danach arbeitete ich ein Jahr lang als Lektor für die deutsche Sprache am German Department der Universität Glasgow. Anschließend erhielt ich in Gießen die Referendarausbildung, die ich im Jahre 1971 mit dem Zweiten Staatsexamen abschloß. Erneut war ich dann als Lektor über den Deutschen Akademischen Austauschdienst an der Universität Glasgow tätig, wo ich auch mit den Vorarbeiten für meine Dissertation begann. 1972 nach Deutschland zurückgekehrt, beendete ich die Dissertation mit Hilfe eines Graduiertenstipendiums der Universität des Saarlandes.
Im Jahre 1971 heiratete ich die medizinisch-technische Assistentin Birgid Schmock.

Für die Unterstützung der vorliegenden Arbeit danke ich besonders Herrn Professor Dr. Th. Finkenstaedt. Außerdem bin ich den Damen und Herren der Universitätsbibliothek Saarbrücken für ihre stete Hilfsbereitschaft verbunden.

Zur Erinnerung an Dr. Rudolf Villgradter.

Saarbrücken, im Juli 1974